



UNIVERSIDAD DELBÍO BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

INMIGRACIÓN EN CONTEXTO ESCOLAR:

FACTORES QUE DETERMINAN LA INCLUSIÓN Y ASISTENCIA
ESCOLAR DE NIÑOS(AS) Y JÓVENES INMIGRANTES EN AULAS
MULTICULTURALES DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES
DE LA CAPITAL DE LA PROVINCIA DE ÑUBLE.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

AUTORA: VILLA DOYHARCABAL, INGRID JACQUELINE

Profesor Guía: Friz Carrillo, Miguel

CHILLÁN 2018

Esta investigación forma parte de las actividades del proyecto Anillo SOC 1401 Inmigrantes en el Sistema Educacional Chileno y del Grupo de Investigación en Educación y Educación Matemática (GIE2MAT) de la Universidad del Bío-Bío.

Agradecimientos

Mi respeto y reconocimiento a los académicos que me acompañaron en el proceso de formación del Magister en Educación de la Universidad de Bío-Bío.

También a mi profesor tutor Dr. Miguel Friz Carrillo y Prof. Rodrigo Panes Chavarría, agradecerle la paciencia, su dedicación y apoyo, junto a su experiencia hicieron posible llegar a la meta propuesta. Gracias por su visión crítica de muchos aspectos cotidianos de la vida, por su rectitud en su profesión como docente, por sus consejos, que ayudaron profundamente al fortalecimiento como persona e investigadora.

Dedicatoria

....A Dios por sobre todas las cosas, por hacer posible que el conocimiento y la investigación sean parte de mí y poder lograr una meta.

A mi esposo, a mi hijo y mi madre que siempre estuvieron dispuestos a entregar su tiempo para ponerlo a mi servicio.

INDICE

Agradecimientos	2
Dedicatoria.....	3
Resumen.....	6
Introducción	7
Capítulo I.....	8
Planteamiento del problema.....	8
I. Planteamiento del Problema	9
1.1. Antecedentes del problema	9
1.2. Formulación del problema	9
1.3. Justificación del problema.....	11
1.4. Justificación del estudio	14
1.4. Preguntas de investigación.....	17
1.5. Objetivo General	17
Objetivos Específicos.....	17
CAPITULO II	18
Marco Teórico.....	18
2. Marco Teórico Referencial.....	19
2.1. Migración	19
2.2 Inclusión.....	22
2.3Integración.....	24
2.4. Educación intercultural	24
2.5. Factores educativos y sociales.....	25
CAPÍTULO III.....	37
MARCO METODOLÓGICO	37
3.1. Enfoque metodológico	37
3.2. Diseño de investigación	38
3.3 Selección y composición de la muestra.....	38
3.4 Variables de investigación e Instrumento	38
3.4.1. Variables demográficas.....	39
3.4.2. Variables relativas a las prácticas inclusivas	39

3.4.3. Variables relativas al desarrollo de culturas inclusivas	39
3.4.4. Variables relativas a las políticas inclusivas	39
3.5. Instrumento de Recopilación de Información	39
3.6. Técnicas para el análisis de la información.....	40
3.7 Síntesis gráfica del diseño metodológico	40
CAPÍTULO IV	42
RESULTADOS.....	42
4.1 Dimensión A. Variables Demográficas.....	43
4.2 Dimensión B. Desarrollo de Prácticas Inclusivas.	53
4.3 Dimensión C. Creando Culturas Inclusivas.	55
4.4 Dimensión D. Realizando Políticas Inclusivas.....	57
CAPÍTULO V	60
5.1 Discusión y resultados.....	61
a) Dimensión Factores Socioeconómicos	61
b) Dimensión Desarrollando Práctica Inclusivas	63
c) Dimensión Creando Culturas Inclusivas	64
d) Dimensión Realizando Política Inclusivas	64
5.2 Conclusiones	66
5.3 Proyecciones del estudio	68
Referencias	69
Anexos.....	75

Resumen

El flujo de población migratoria procedente de distintos lugares del mundo, ha generado cambios importantes en las organizaciones sociales de los países receptores. Es así como han llegado a las escuelas chilenas niños y niñas inmigrantes extranjeros. Aunque estos «nuevos escolares» no constituyen el objetivo único de la inclusión escolar en términos de diversidad cultural, sólo alrededor de ellos ha nacido y crecido el discurso de la interculturalidad. Educar en contextos multiculturales es un gran desafío educativo, búsqueda de espacios culturales comunes, valoración y enriquecimiento, sin pérdida de identidad. El estudio trata de explicar cuáles son las dificultades de inclusión y asistencia escolar de niños, niñas y jóvenes inmigrantes extranjeros cuando se incorporan al sistema escolar. Busca describir y reconocer los factores educativos, culturales y políticos inclusivos que forman parte de las escuelas receptoras de la Capital de la Provincia de Ñuble, experiencias que visibilicen prácticas de educación intercultural a nivel básico que promuevan el fortalecimiento de la convivencia democrática y que favorezcan los procesos de afirmación, inserción de niños(as) jóvenes inmigrantes del sistema escolar.

Para llevar a cabo los objetivos la investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, descriptivo de tipo encuesta, posibilitando una muestra mayor que reporta valiosa información para la toma de decisiones.

Introducción

La globalización, el rápido avance de las tecnologías, las comunicaciones, el desarrollo del mercado y la competitividad en las últimas décadas impactan con fuerza en las decisiones políticas de los estados con consecuencias inmediatas para la vida de las personas. La globalización ha abierto fronteras y con ello se han generado fuertes olas de inmigración en búsqueda de nuevas oportunidades, de ahí que la diversidad cultural sea una característica cada vez más común en la experiencia humana. Los efectos de esta tendencia sobre la cultura y la identidad cultural son diversos haciéndose notar en las formas en que los individuos y grupos se relacionan mutuamente y buscan formas múltiples de pertenencia (Croucher, 2004).

Inicialmente, hace algunos años atrás la llegada de algún extranjero no pasaba más allá de ser una experiencia programada, diferente y abordada sin mayor dificultad, sin embargo, hoy pasa de ser una experiencia anecdótica a un desafío educativo mayor.

Tanto en nuestro país como en la Provincia de Ñuble las escuelas realizan grandes esfuerzos para favorecer la inserción de los estudiantes inmigrantes extranjeros, sin que pierdan su identidad, visibilizándolos, haciendo que ellos sean un aporte a nuestra cultura, y logren situarse en el espacio común. Se evidencian muchas necesidades y cambios educativos por realizar, aún las escuelas no están preparadas para dar respuesta a la gran demanda que cada día crece. Recientemente los estudiantes inmigrantes con mayor presencia, en nuestra provincia compartían el idioma español, sin embargo la llegada de haitianos hablando dialecto Creole, idioma francés o portugués entre otros, hace que esto se agudice.

Esta investigación busca describir los factores educativos, culturales y políticos inclusivos que forman parte de las escuelas receptoras de la Capital de la Provincia de Ñuble, experiencias que visibilicen prácticas de educación intercultural a nivel básico que promuevan el fortalecimiento de la convivencia democrática y que favorezcan los procesos de afirmación, inserción de niños(as) jóvenes inmigrantes del sistema escolar.

Capítulo I

Planteamiento del problema

I. Planteamiento del Problema

1.1. Antecedentes del problema

En América Latina, en general en los últimos años, específicamente en Chile por su potencial de estabilidad política y económica, no ha quedado fuera de este fenómeno, la inmigración ha aumentado de manera sostenible (un 50% desde 2006 a 2013), situándose ahora en un 2,1% del total de la población, con un 87,7% de los inmigrantes provenientes de Sudamérica. (Ministerio de Desarrollo Social, 2013).

En el último tiempo la cantidad de familias migrantes en Chile ha ido en ascenso, prevaleciendo familias provenientes de países como Perú, Bolivia, Cuba, Argentina, Brasil, Ecuador, Colombia y Venezuela, pues son numerosas las familias extranjeras que ven a Chile como un lugar seguro para vivir, además los migrantes con estudios superiores encuentran mayor remuneración de su profesión respecto a la recibida en su país. (Ministerio de Desarrollo Social, 2013)

Esta situación lleva a enfrentarnos a un gran desafío en educación. El año 2004, el Departamento de extranjería y Migración hacía una estimación de niños inmigrantes cercana a los 20 mil. En el 2008 cifraba los 52 mil. Esto conlleva a una demanda de educación escolar básica y media para los niños inmigrantes y en creciente aumento. (Ministerio de Educación, 2012)

1.2. Formulación del problema

El problema de estudio, tiene relación con la incertidumbre e inquietud que surge desde las escuelas públicas de nuestra provincia, así como la realidad país. Esto quiere decir que las cifras indican que el aumento de inmigrantes ha sido sostenido en el tiempo en relación a las décadas anteriores (Martínez, 2003, citado por Aravena, A. y Alt, C., 2012), Lo que trae consigo, la inmigración involuntaria de sus niños niñas y adolescentes hijos(as). Experiencia que en ocasiones puede ser traumática, tanto por la pérdida de sus relaciones emocionales, familiares o de amistad en su lugar de origen, como por las dificultades con las que se encuentra en el inicio de su arraigamiento en el lugar de acogida (Barrios-Valenzuela, Palou-Julián, 2014).

En la capital de la provincia de Ñuble se han realizado procesos de validación de estudios durante los dos últimos años, 44 estudiantes el año 2015 y 39 estudiantes el año 2016 autorizados respectivamente. (Mineduc, 2016)

El problema tiene importancia intrínseca al afectar directamente a los migrantes que se encuentran insertos en el medio educativo, los que pasan a ser víctimas del sistema, pues no se han creado políticas educativas que favorezcan la inclusión en los establecimientos educacionales. Benavides O. y Galaz R., (2013) indican que:

“En Chile, no existe una política migratoria integral, sino más bien con un cuerpo legal abundante en la materia, pero no va más allá de definir las diferentes formas de residencia y las medidas sancionatorias en el país. Este cuerpo legal, está compuesto por leyes de origen local y tratados internacionales relacionados con el tratamiento de los inmigrantes”.

Todo esto nos permite corroborar lo antes afirmado, pues por medio de esto da cuenta que nuestro país ha formulado políticas que se relacionan directamente con el ingreso, residencia definitiva o temporal, expulsión y regulación de los ciudadanos extranjeros que permanecen dentro de nuestro territorio (Benavides O. y Galaz R., 2013:129), dirigiéndose a una población de tipo adulta. Tal vez si se han implementado políticas para dar fácil acceso a los sistemas educativos a los niños migrantes, pero no se han establecidos normas y acciones específicas que establezcan como llevar a cabo la inclusión de estos estudiantes.

La literatura nos muestra que las políticas públicas, han demostrado ser insuficientes en todo ámbito con relación a este fenómeno creciente, no obstante en el último tiempo se han implementado por parte del gobierno y municipios políticas que buscan zanjar estos déficit, como la iniciativa gubernamental del “Sello migrante” certificación oficial otorgada a las municipalidades que trabajan desde una perspectiva intercultural. Con respecto a los grandes estudios sobre esta temática, vemos que se centran en las regiones emblemáticas de nuestro país, centros neurálgicos, a saber Santiago y Valparaíso, donde según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), se encuentra la mayor concentración de inmigrantes del país. Si bien es cierto dichos estudios se han realizado en centros educacionales aislados, no han abarcado, los establecimientos educativos básicos de la Capital de la Provincia de Ñuble.

Como se muestra anteriormente, a pesar de los esfuerzos, el sistema educativo chileno, a nivel de escuela, no se encuentra preparado para integrar a estudiantes migrantes en sus aulas, la revisión bibliográfica no muestra evidencia sobre establecimientos que realicen esfuerzos por hacer este proceso más afable para aquellos niños que vienen con una cultura muy diferente a la del país que los recibe.

1.3. Justificación del problema

Los procesos de escolarización de los alumnos y alumnas inmigrantes van en aumento y se hace necesario desarrollar competencias que hagan posible el diálogo mutuo en la relación intercultural. Entendiéndose que la escuela posee un poder transformador de la educación, y que la educación formal y especialmente la escolarización obligatoria de la enseñanza constituyen un momento privilegiado para el desarrollo de competencias básicas para la convivencia y el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en la comunicación auténticamente intercultural. En Ibero América, la estructura educativa refleja las condiciones de desigualdad social hacia los sectores más vulnerados y hacia sus procesos de movilidad social. De esta forma, a pesar de que el sistema educativo legitima su existencia en el discurso por méritos de la movilidad social y de la preocupación por la cobertura, los individuos que logran tener acceso a las mejores condiciones y trayectorias educativas son el resultado de una “sobre- selección” creciente, en la que influye grandemente las dotaciones iniciales de capital económico, social y cultural.

El aumento y la diversidad de la migración, suponen en consecuencia grandes retos para los países y sus sistemas educativos, los docentes, las familias y la sociedad en general.

Se agudizan los problemas relacionados con la llamada “integración escolar” que en muchos casos oculta graves conflictos generados por el choque intercultural con serias expresiones de discriminación abierta o sutil que se da al interior de la institución escolar. Y por supuesto el reto del sistema educativo, propio de una sociedad democrática, es poder constituirse en un sinérgico mecanismo para la promoción y el desempeño social exitoso de los estudiantes, hijos e hijas de inmigrantes.

Es imperioso entonces una propuesta de medidas educativas que den respuesta a estos nuevos contextos multiculturales. Estas propuestas de inclusión pasan por el reconocimiento de los otros, de su diversidad, de la igualdad como un derecho irrenunciable y la participación de las personas que están implicadas en todos los ámbitos socioculturales.

Parece pertinente entonces definir Educación Intercultural, aportada por Aguado (1999):“la educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales”.

El objeto principal de la interculturalidad es la coexistencia e interrelación de personas o grupos de diversas culturas e identidades en un mismo espacio o formación social. En tal sentido, un enfoque intercultural hace más hincapié en las relaciones que en las diferencias entre culturas que se entienden de forma dinámica influyéndose mutuamente (Bartolomé y Cabrera, 2000).

Para alcanzar este objetivo debemos iniciar nuestro camino por un punto que da sustento y firmeza; la comunicación, el saber comunicarse permite aceptarse, conocerse, respetar las diferencias. Lograr la coexistencia e interrelación de personas o grupos de diversas culturas e identidades necesita además el desarrollo de la competencia comunicativa.

Este tipo de comunicación entre personas diferentes culturalmente se denomina competencia comunicativa intercultural y se conceptualiza como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas que favorecen la consecución de un grado de comunicación suficientemente eficaz en un contexto social y cultural determinado (Vila, 2003).

La investigación es de gran interés ya que es preciso conocer cómo se lleva a cabo el proceso de escolarización en educación básica y media de niños y niñas inmigrantes, describirlo, analizarlo, y obtener materia prima para fortalecer las dinámicas de inclusión en el sistema escolar, conocer las interrelaciones existentes entre los factores educativos y sociales que permitirán comprender el proceso de inserción escolar de niños(as) y jóvenes inmigrantes extranjeros. Nos enfrentamos hoy a situaciones de multiculturalidad. Educar en contextos multiculturales es hoy un desafío para la investigación educativa

. Así lo demuestran muchas investigaciones y propuestas acerca de ello destacamos a Rubio (2009), Ferrao (2010) y Aranda (2011).

Este tipo de educación alude a una tendencia reformadora en la praxis educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales (Aguado Ma. Teresa, la educación intercultural: Conceptos, Paradigmas, Realizaciones. 2009)

La Ley General de Educación (2009) garantiza “que ni el estado, ni los establecimientos educacionales podrán discriminar arbitrariamente a los estudiantes y a los demás miembros de la comunidad educativa” Es por ello, que la Superintendencia de Educación instruye, que el hecho de provenir de otro país o que sus padres tengan o no su residencia regularizada, no puede ser causal para negarles el derecho de ingresar, permanecer y progresar en el sistema escolar nacional. “Cualquier forma de discriminación en su contra es adversa al principio de igualdad”. De lo anterior se desprende que los niños y niñas inmigrantes, al igual que todos los niños y niñas alrededor del mundo tienen derechos inalienables y los docentes juegan un papel preponderante en que su derecho a la educación sea una realidad, lo más amigable posible, ya que todo lo que realicen influirá o afectará su futuro. Sin embargo, los estudiantes que son parte del sistema escolar se ven enfrentados a un currículum monocultural que se evidencia en problemas de aprendizaje y en la comunicación intercultural con estudiantes de variadas y múltiples culturas (Quintriqueo y McGinity, 2009)

Este estudio trata, por lo tanto de describir la interrelación de los factores que determinan la inclusión y asistencia escolar de niños y jóvenes extranjeros en establecimientos educacionales básicos de la Capital de Provincia de Ñuble. Para ello se espera develar la cantidad de niños y niñas migrantes y su país de procedencia, matriculados en la capital de la Provincia de Ñuble, junto con describir las providencias que adoptan dichas escuelas respecto a los factores que determinan la inclusión y asistencia escolar.

1.4. Justificación del estudio

Las políticas públicas, han demostrado ser insuficientes en todo ámbito con relación a este fenómeno creciente, no obstante en el último tiempo se han implementado por parte del gobierno y municipios políticas que buscan zanjar estos déficit, como la iniciativa gubernamental del “Sello migrante” certificación oficial otorgada a las municipalidades que trabajan desde una perspectiva intercultural. Los estudios sobre esta temática, se centran en las regiones emblemáticas de nuestro país, centros neurálgicos, como Santiago y Valparaíso, donde según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), se encuentra la mayor concentración de inmigrantes del país. Si bien es cierto dichos estudios se han realizado en centros educacionales aislados, no han abarcado, todos los establecimientos educativos básicos de una Capital de la Provincia.

A pesar de los esfuerzos, el sistema educativo chileno, a nivel de escuela, no se encuentra preparado para integrar a estudiantes migrantes en sus aulas, la revisión bibliográfica no muestra evidencia sobre establecimientos que realicen esfuerzos por hacer este proceso más afable para aquellos niños que vienen con una cultura muy diferente a la del país que los recibe.

Otro aspecto no abordado, es el primer agente educativo que tiene principal contacto con el estudiante dentro del sistema educativo; el docente. Mondaca, Rivera y Gajardo (2014). Citado por Mondaca y Gajardo (2015). “Esta realidad aún no es asumida de manera formal por la política pública y por las autoridades como parte del quehacer docente en regiones receptoras de migrantes alrededor del mundo, en donde el profesor puede hacer la diferencia una vez que asume la situación y elige hacer prevalecer las particularidades de las diversas culturas que convergen en la escuela”. Es por esto que aparte de legislar con respecto a la inclusión de estudiantes extranjeros, es necesario mejorar la formación inicial docente para que los profesores posean herramientas necesarias para ayudar a estos estudiantes y llevarlos hacia una inclusión efectiva.

Se ha descrito y afirmado que el proceso migratorio día a día va en aumento, y que nuestro país es una nación receptora de extranjeros, sin embargo también se ha descubierto que a pesar de

esto, Chile, o en este caso la Capital de la Provincia de Ñuble, no cuentan con información que aborde la situación educacional de los extranjeros, provocando un vacío conceptual en lo que respecta a la acogida e inclusión de estos estudiantes.

El problema tiene importancia intrínseca al afectar directamente a los migrantes que se encuentran insertos en el medio educativo, los que pasan a ser víctimas del sistema, pues no se han creado políticas educativas que favorezcan la inclusión en los establecimientos educacionales. Benavides O. y Galaz R., (2013) indican que:

En Chile, no existe una política migratoria integral, sino más bien con un cuerpo legal abundante en la materia, pero no va más allá de definir las diferentes formas de residencia y las medidas sancionatorias en el país. Este cuerpo legal, está compuesto por leyes de origen local y tratados internacionales relacionados con el tratamiento de los inmigrantes.

Todo esto nos permite corroborar lo antes afirmado, pues por medio de esto da cuenta que nuestro país ha formulado políticas que se relacionan directamente con el ingreso, residencia definitiva o temporal, expulsión y regulación de los ciudadanos extranjeros que permanecen dentro de nuestro territorio (Benavides O. y Galaz R., 2013:129), dirigiéndose a una población de tipo adulta. Tal vez si se han implementado políticas para dar fácil acceso a los sistemas educativos a los niños migrantes, pero no se han establecido normas y acciones específicas que establezcan como llevar a cabo la inclusión de estos estudiantes.

Estudios previos aportan evidencias o confirman la existencia de conflictos o lagunas en el conocimiento sobre inclusión de niños y niñas adolescentes migrantes de las escuelas de nuestro país, lo que se ve reflejado en el estudio a través de los diversos autores que confirman estos supuestos. Por lo que es necesario indagar más profundamente en lo que significa para la educación y en este caso en particular para los establecimientos educacionales básicos de la Provincia de Ñuble la tarea adicional de trabajar para la inclusión efectiva de los hijos e hijas de inmigrantes llegados a nuestro país y en particular a nuestra Provincia en busca de mejores condiciones de vida para sí mismos y sus familias.

Así también, el estudio examina en un contexto real, los establecimientos educacionales básicos de Chillán consultadas, la implementación de un estudio basado en una teoría ampliamente aceptada, pero no empíricamente probada, por lo que este estudio será pionero en nuestra

Región, al interesarse por la interrelación de los factores que determinan la inclusión y asistencia escolar, en relación a los niños migrantes que están siendo incorporados al sistema educativo de Chillán. Los métodos o procedimientos a utilizar en el estudio no se han empleado en trabajos anteriores sobre este tema, se puede decir que un estudio similar no se ha realizado en el sistema educativo chileno. Es por ello la investigación de mucha rigurosidad científica de tal manera que los datos sirvan de base para futuras investigaciones acerca de este tema poco explorado.

Por lo anterior, es de suma importancia investigar cómo se adaptan estos migrantes a nuestro sistema educacional, este estudio nos permitirá conocer la realidad de los estudiantes, las políticas y acciones que se han generado para favorecer la inclusión de estos niños y niñas. Simultáneamente nos permitirá conocer la realidad educacional de los niños migrantes residentes en la Capital de la Provincia de Ñuble.

Preocupa particularmente responder a partir de la investigación, interrogantes como: ¿Cuántos estudiantes inmigrantes son los incorporados al sistema educacional de la Capital de la Provincia de Ñuble? ¿Cuál es la nacionalidad más recurrente? ¿Cuáles son las acciones (providencias) que han tomado los establecimientos educacionales ante este fenómeno creciente? ¿Los establecimientos educacionales cuentan con planes que prevean situaciones de discriminación hacia estos estudiantes? ¿Existe en los establecimientos educacionales en su Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y Proyecto Educativo Institucional (PEI), planes de perfeccionamiento y políticas en materia de estas culturas que garanticen la inclusión, y los incorporen a la diversidad ya existente? ¿Cuáles son las prácticas inclusivas más desarrolladas por las escuelas receptoras? En consecuencia, la intención es conocer cómo se interrelacionan los factores que determinan la inclusión y asistencia escolar de estos niños, niñas, jóvenes migrantes.

Se desprende entonces otra interrogante que potencia la investigación y que tiene relación con las características de estudiantes migrantes que son parte del proceso educativo en las aulas de la capital de nuestra Provincia, y de su procedencia, para dar respuesta respecto a esta cifra se trabajará en terreno, visitando los establecimientos educacionales de la capital de la Provincia de Ñuble. De esta manera la información que hasta ahora no existe, será recogida de manera fehaciente, teniendo con esto un respaldo a los datos utilizados en los posteriores análisis.

1.4. Preguntas de investigación

¿Cuáles son las dificultades de inclusión y asistencia escolar de niños, niñas y jóvenes extranjeros insertos en el sistema educativo de la capital de la provincia Ñuble?

1.5. Objetivo General

Analizar los factores que determinan la inclusión y asistencia escolar de niños(as) y jóvenes extranjeros en las escuelas receptoras de la Capital de la Provincia de Ñuble.

Objetivos Específicos

- 1.- Identificar la cantidad de niños(as) migrantes y su país de procedencia, matriculados en los establecimientos educacionales de la Capital de la Provincia de Ñuble.
- 2.- Caracterizar a los estudiantes inmigrantes, insertos en el sistema escolar de las escuelas receptoras de la capital de la Provincia de Ñuble.
- 3.- Describir las interrelaciones entre factores que determinan la inclusión y asistencia escolar en las escuelas receptoras de los niños(as) y jóvenes migrantes de la capital de la Provincia de Ñuble.

CAPITULO II

Marco Teórico

2. Marco Teórico Referencial

El proceso migratorio actual ha despertado el interés de los investigadores Cano y Soffia (2009) afirman que “el proceso de encuentro-desencuentro con los nuevos inmigrantes fronterizos ha resultado muy atractivo para los académicos, así la investigación actual, sobre todo cualitativa, se ha dedicado un buen apartado al análisis de los efectos sociales de la llegada de los inmigrantes latinoamericanos chilenos” (p.138), también aclaran que “son escasas las investigaciones sobre las contribuciones sociales, culturales, intelectuales o económicas que ofrecen los inmigrantes a la sociedad chilena” (p.150).

La investigación se centra en los factores que determinan la inclusión y asistencia escolar de niños, niñas migrantes insertos en el sistema educativo de la Provincia de Ñuble, es por ello que para introducirnos en el tema es necesario que conozcamos ciertos conceptos que nos harán más fácil y factible la comprensión.

2.1. Migración

La migración es un fenómeno que se refiere a un movimiento de población cuya principal característica consiste en dejar el lugar de residencia para establecerse en otro país o región. Lo anteriormente descrito siempre ha estado presente en nuestra sociedad y en las sociedades alrededor del mundo, formando así, parte de la historia de la humanidad, debido a que las migraciones han cambiado y cambian el aspecto de los países, tanto en el ámbito racial, cultural y lingüístico. Sin embargo, paulatinamente ha ido tomando mayor relevancia debido a los cambios políticos, económicos y sociales a nivel mundial, a los que deben enfrentarse millones de personas, que probablemente sienten o sintieron una necesidad de empuje o atracción hacia mejores condiciones de vida, tanto para ellos como para sus familias.

Según un informe del Secretario General de las Naciones Unidas desde el año 2003, ha aumentado la atención y preocupación por las migraciones internacionales, regionales y nacionales, lo que conlleva como resultado a que “un número creciente de gobiernos han llegado a comprender que la migración internacional es una parte integral del proceso de desarrollo y del funcionamiento de las economías modernas” (Naciones Unidas, Asamblea General, Sexagésimo quinto periodo de Globalización e interdependencia). Sin embargo, la crisis financiera y la posterior crisis económica en el año 2007, desencadenó un aumento en el

desempleo a nivel mundial, afectando tanto a las personas migrantes como a las personas nativas.

Sanhueza, Cardona, Friz (2011) se contraponen a lo descrito en el párrafo anterior ya que resaltan que las personas o familias que toman la decisión de migrar hacia nuevos horizontes, trae consecuencias tanto económicas como políticas para el país receptor, dado a que lo obliga a promulgar leyes que garanticen los derechos de todos los ciudadanos en un marco de convivencia y, por otra parte, les demanda importantes recursos económicos para la puesta en marcha de programas de integración social.

Como los actuales modelos económicos impuestos en los países subdesarrollados son un desastre y al mismo tiempo los estados tienen cada vez menos atribuciones debido a la privatización de las empresas públicas, se produce como resultado que los gobiernos no puedan atender las necesidades de educación, salud y otros servicios básicos, de manera que la ciudadanía solo puede optar a salir de sus países de origen en búsqueda de mejores condiciones de vida. (Benavides y Galaz, 2013).

Si nos remontamos a nuestro país, el gobierno enfoca su trabajo en regular la migración de manera tal, que beneficie tanto a las personas nativas y a las personas migrantes. Según Cano y Soffia, 2009, citado por Marcela Tapia Ladino, se ha convertido en el destino preferente de la migración de origen sudamericano, especialmente de tipo fronterizo, hecho que ha motivado la proliferación de estudios de tesis y publicaciones preocupadas por este tema.

Según los datos expuestos por Aravena (2011) en el siglo XX, se puede concluir que Chile ha experimentado cambios que se pueden observar a simple vista, dado a que ha pasado de ser un país generador de inmigrantes, a ser un país receptor de ciudadanos extranjeros. Esto se debe principalmente gracias al crecimiento y estabilidad económica que benefició al país a mediados de los años 80.

Las personas migrantes que escogen Chile como un lugar para emprender su nuevo proyecto de vida según el texto “Desarrollo del fenómeno de las Migraciones en Chile”, son provenientes principalmente del Perú, Argentina, Bolivia y Ecuador. Estas migraciones se caracterizan porque son de carácter laboral, pero cabe destacar que la principal característica es que son las

mujeres que lideran las migraciones en nuestro país, desarrollando labores en construcción, industria y en servicios domésticos.

Si nos enfocamos en cómo afecta la migración en los miembros de un grupo familiar al tener que abandonar su lugar de origen, sus costumbres, su forma de vida, sus relaciones interpersonales, entre otros, es natural que los más afectados serán los niños y niñas, porque según Jiménez (2001) citado por Benavides y Galaz (2013) son los que sufren de una manera más intensa la pérdida de todo aquello que para ellos tenía la mayor significación: su casa, su escuela, sus amigos, sus lugares de juego, quizás hasta sus mascotas. Sobre todo porque generalmente poco o nada han tenido que ver con la toma de decisiones respecto a emigrar.

Las familias que migran a nuestro país Chile, tienen el deber y la obligación de entregarles educación a sus pequeños, debido a que la Constitución Política de nuestro país, artículo N° 19, inciso N° 10 indica “El derecho a la educación. La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho”, para ello, deben encontrar una escuela en donde su hijo o hija pueda proseguir con sus estudios, por tanto es común en el ámbito educacional, que profesores se vean enfrentados en las aulas a una diversidad de culturas, identidades y /o procedencia. Pero el proceso de adaptación e integración de un niño o niña migrante se ve limitada por el choque de culturas, en especial por el choque de lenguas, dado a que deben asimilar una lengua desconocida, además de enfrentar la segregación que muchas veces proviene de sus propios compañeros de clase. Chile, según el MERCOSUR, es un país que ha realizado una serie de recomendaciones relacionadas con educación, resaltando la importancia de contar con una educación que atienda la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, con el fin de contar y favorecer una educación inclusiva. A pesar de que nuestro país ha avanzado mucho en temas de educación de niños, niñas y jóvenes migrantes, no es posible afirmar la existencia de una educación intercultural e inclusiva que atienda las necesidades de la comunidad migrante. (Benavides y Galaz, 2013)

Dentro de las ciencias de la educación se ha realizado diversos estudios en todo ámbito y utilizando diversos enfoques, no obstante todo lo relacionado con los estudiantes no es estático,

va cambiando con las épocas, por lo tanto este tipo de estudios siempre tendrán tópicos en boga que serán dignos de ser investigados, y si éstas son realizadas en terreno, nos darán mayores y más fidedignos datos sobre la realidad que rodea el objeto de estudio, en este caso los hijos e hijas, jóvenes de migrantes, niños y niñas que enfrentan a temprana edad situaciones que pudieran marcar sus vidas de forma positiva o negativa, huella que permanecerá indeleble por toda su vida. Se pretende hacer visible su realidad y lograr sensibilizar a las comunidades educativas respecto de un tema que está siendo, en la mayoría de los casos, invisibilizado e ignorado, hasta llegar a las escuelas que se han hecho cargo de acoger niños, niñas y jóvenes venidos desde el extranjero.

2.2 Inclusión

Inclusión, proviene del Latín “*Includere*”, que significa insertar, intercalar, introducir, hacer parte de, figurar entre otros, pertenecer conjuntamente con otros. (Ministerio de Educación de Perú, 2005), al relacionar este concepto con educación, implica insertarse en el medio educativo y formar parte de él, compartiendo valores, costumbres, tradiciones, etc. Otra definición según la Unesco (2005) citado por página INCLUSIÓN (2011) es que “es un enfoque que corresponde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades”. Pero si nos enfocamos en nuestra realidad, podemos notar que el insertarse en un medio desconocido no es un proceso fácil y que trae consigo varios problemas tales como la discriminación.

La inclusión en el marco de la reforma Educacional, en términos generales, el enfoque inclusivo reconoce y resguarda el derecho de todas las personas al acceso a la educación, al aprendizaje y a la participación en sus comunidades educativas. Se reconocen estas tres condiciones como componentes innegables del derecho a la educación y, por lo tanto, desde una perspectiva inclusiva, ninguna de ellas puede estar ausente. La mirada inclusiva cuestiona la distinción entre “estudiantes normales y estudiantes diferentes”, pues reconoce en todas y todos ellos, tal como son y valorando sus características individuales, su condición de legítimos aprendices, así como su pleno derecho a ser miembros válidos y participar activamente en la comunidad escolar.

Por lo mismo el enfoque inclusivo no apunta a revelar las carencias o vulnerabilidades de grupos de estudiantes para orientar la provisión de apoyos en función de ello, sino al contrario, valora la riqueza inherente a la diversidad de las personas y, por lo tanto, invita a observar e incorporar las potencialidades e intereses de los y las estudiantes como información fundamental para el diseño de una propuesta educativa.

A partir de lo anterior, al hablar de inclusión en educación nos referimos a la construcción de comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro y participación y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades y favorecen que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad. (Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas. Reforma Educacional en Marcha. Gobierno de Chile, 2017)

La inclusión es un tema que ha generado bastante polémicas este último tiempo, es por esto que en variadas escuelas se han creado medidas para fomentar la inclusión y desechar la idea de discriminar. ¿Pero es tan cierta esta información?., según estudios, Chile se caracteriza por discriminar en gran medida a los extranjeros que provienen de Latinoamérica, Instituto Nacional de la Juventud (2011), concuerda con esta postura y afirma lo siguiente “la discriminación percibida difiere según el país de origen de las personas; de modo que el trato que habitualmente es proporcionado al colectivo latinoamericano es descrito en términos menos positivos que el que reciben las personas extranjeras de origen extra regional. Dentro del grupo de países latinoamericanos, la población peruana resulta (...) la más discriminada”, (p.83) por medio de estas palabras podemos darnos cuenta que a pesar de que existen leyes que establece como principio la no discriminación migrante, según el estudio antes mencionado, nos damos cuenta que los ciudadanos extranjeros reciben un trato desigual, dejando de lado el concepto que aquí se trabaja en pro de la inclusión.

El Gobierno de Chile, en el año 2015, lanzó el proyecto “Sello Migrante” para que las municipalidades puedan trabajar la interculturalidad y promover la inclusión de migrantes, dicho proyecto tiene como objetivo crear y/o fortalecer la institucionalidad municipal necesaria para ejecutar planes, programas y proyectos orientados a la atención e inclusión de la población

migrante, promoviendo la interculturalidad y reconociendo el aporte que las distintas comunidades pueden hacer al país y a su sociedad, a la fecha este proyecto ha tenido avances los cuales contemplan adherencia de diversas comunas al “Sello Migrante” así como también la creación de un departamento para la diversidad y la no discriminación, el cual tiene como fin principal la realización de acciones a favor de su población migrante (Departamento de Extranjería y Migración, 2015). A la vez nuestro país cuenta con tratados como el MERCOSUR, en donde se han establecido recomendaciones para mejorar la educación en lo que respecta a la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas. Para lograr estos objetivos se busca optar por medidas para atender la diversidad tales como: educación intercultural, educación con enfoque de género, adaptación del currículum, elaboración de textos o imágenes que no contengan estereotipos de ninguna clase y calendarios de horas flexibles según zonas y necesidades. Sin embargo, a pesar de que nuestro país se encuentre asociado a este tipo de entidades, que fomentan la educación inclusiva, no es posible afirmar que incorpora estas prácticas en sus aulas ni que se lleva a cabo una educación inclusiva e intercultural (Benavides y Galaz, 2013).

2.3 Integración

Este concepto ha sido estudiado desde distintas miradas en las Ciencias Sociales (Palou, 2010). Parece pertinente utilizar la definición de Torres (2002) según la cual: “La integración se configura como un proceso dinámico de acercamiento y empatía recíproco entre el inmigrante y la sociedad de acogida y supone el reconocimiento de valores de cada grupo donde el otro es reconocido en su diferencia como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social”.

En este sentido, se apuesta por el concepto de integración que se entiende como la inclusión del diálogo y el intercambio desde un enfoque intercultural (Torres, 2002).

2.4. Educación intercultural

El concepto de educación intercultural incluye la relación entre culturas del mismo lugar. De esta manera la educación intercultural sería una característica más dentro del concepto más

amplio de interculturalidad, de acuerdo con las orientaciones del Ministerio de Educación Chileno, que Rubio (2009) detalla.

La educación intercultural es un enfoque que tiene carácter inclusivo, donde se parte del respeto y la valoración de la diversidad cultural; es indispensable para lograr una educación integral, busca erradicar elementos que dificulten la convivencia entre culturas como: la discriminación, la exclusión, el racismo.

2.5. Factores educativos y sociales

Los factores educativos comprenden la relación existente entre los contenidos y métodos con los que se educan las nuevas generaciones, tanto en su entorno físico, natural, económico y social. Bruner y Elacqua, citados por Educarchile (2006) señalan que los factores educativos pueden estar relacionados además con el entorno familiar de los alumnos(as), la calidad de la comunidad donde residen y la afectividad de la escuela. Sin embargo es necesario que los contenidos y métodos se adapten a la realidad educativa en las que están insertos los estudiantes autóctonos, así como los estudiantes migrantes, con la finalidad de que todos los escolares adquieran un aprendizaje significativo, además de erradicar la deserción escolar a la que se ven afectados un gran porcentaje de alumnos(as) en nuestro país. Debido a esto Barrios, Ll. y Palaou, B. (2014), indica que:

“Los hijos de migrantes es que, a diferencia de o jóvenes autóctonos, una mayoría tiende a abandonar la escuela y los estudios prematuramente- en el mejor de los casos, una vez terminada la etapa de escolarización obligatoria no han tenido que pasarse la vía de garantía social por el fracaso escolar, o a seguir estudios de formación profesional, siendo muy pocos los que llegan a la universidad”. (p.411)

Esto ocurre por múltiples factores como, dificultad de seguir el ritmo de las clases y obtener óptimos resultados debido a el lenguaje o por dificultades de adaptación a la nueva cultura, también por el interés familiar de que aporten a la economía de la misma, e incluso el momento de incorporación al sistema escolar chileno (Barrios, Ll. y Palou, B., 2014). Todo esto no es significativo al analizar la presión que sufre el menor debido a que debe adaptarse a muchas cosas nuevas y también darle apoyo a la familia en cuanto a lo económico.

Los factores Sociales se refieren a todo lo que afecta directa e indirectamente a los seres humanos en su conjunto, sea en el lugar y en el espacio en el que se encuentren, es por ello que según Delgado (1998), los cambios que hoy viven las sociedades en las dimensiones social y cultural nos comprometen y afectan a todos y nos sitúan en la posición de repensar cuál es papel que debe tener nuestra cultura, nuestra identidad y nuestras identificaciones (J.M. Palaudarias, 1998) donde la mayoría de las sociedades se construyen en base a un mercado netamente de consumo.

Según J.M. Palaudarias (1998) la mayoría de las escuelas que están presentes alrededor del mundo, ha imperado por años transmitir nacionalismos contruidos sobre la superioridad en relación a los otros, iniciado por diferencias excluyentes y sobre fronteras territoriales, culturales y sociales. Por lo anterior es necesario construir orientaciones dirigidas netamente a un trabajo de transformación social educativo para impulsar dentro de las escuelas la integración sociocultural, especialmente para la integración de familias migrantes, en nuestro país, Chile, con el propósito final de hacer posible una cohesión social entre personas autóctonas y personas migrantes. Para conocer la realidad de personas y familias migrantes en la capital de nuestro país la Fundación Superación de la Pobreza, en el año 2012, realizó una encuesta llamada “Ser migrante en el Chile de hoy”, cuya finalidad era medir el nivel de satisfacción de las comunidades migrantes en temas relevantes como acceso al trabajo, vivienda, justicia, educación, etc. Los datos obtenidos arrojaron que la mayoría de las personas encuestadas perciben un sueldo regular, pero reconocen que esa situación es mucho mejor a la que poseían antes de llegar al país, de igual modo se sienten satisfechos con el acceso a los servicios sociales, destacando el acceso a un trabajo. Las personas encuestadas sienten que reciben un trato similar a cualquier ciudadano chileno, pero si existe un porcentaje que declara haber experimentado algún tipo de discriminación. Por último expresan que las diferencias culturales fueron la mayor dificultad que tuvieron que enfrentar al momento de arribar a un país desconocido.

Un estudio realizado en España por Aparicio y Tornos (2006) citado por Barrios-Valenzuela, Llarela Alejandra, Palou-Julian, Berta, (2014), sobre hijos de inmigrantes podría dar indicaciones de los factores decisivos a la hora de valorar la integración de jóvenes de origen inmigrante. Sus conclusiones generales sobre el nivel de integración de los colectivos de jóvenes que analizan, se mueve en función de tres elementos:

1.- Sobre la incorporación académica

Según esta investigación la adaptación a los estudios por parte del colectivo de jóvenes analizados es un claro elemento para valorar su integración.

Los jóvenes inmigrantes según el estudio tienden a abandonar de manera prematura los estudios, si éstos terminan la escuela muy pocos acceden a la Universidad. Algunas de las causas son:

Complejidad en el ritmo de las clases, ya sea por el idioma, escolarización anterior o la dificultad de adaptarse a la nueva cultura.

La necesidad de los padres que su hijo se integre a la vida del trabajo y que éste colabore en las finanzas de la familia.

Lugar desde donde vienen los padres (si vienen de Europa o América)

2.- Incorporación Laboral

El siguiente elemento para valorar la integración de los jóvenes de origen inmigrante, según Aparicio y Tornos (2006), es el trabajo. El estudio señala que los hijos de inmigrantes tienden a seguir las pautas propias de incorporación al mercado laboral de la clase obrera o de las clases con perfiles económicos bajos.

Este fenómeno lo podemos observar con la llegada de jóvenes inmigrantes Haitianos trabajan en lugares en donde no se necesita cualificación, obreros de la construcción, empleados de bombas de bencina, servicio de hogar, muy pocos en cargos de un nivel más administrativo o cualificación profesional.

3.- Sobre las relaciones sociales, la cultura e identidad.

En tercer y último lugar se valora la integración según los autores a partir de las interacciones de los colectivos estudiados con el entorno y su sentimiento identitario.

Existen cuatro factores que se podrían considerar decisivos para que la integración se de en todas las direcciones y no sectoriales

- a) Historia de la primera generación. Esto se relaciona con el capital social que poseen las familias de inmigrantes, el lugar en donde son recibidos y la estructura familiar.
- b) Diferentes ritmos de aculturación de padres e hijos. Dependerá si lo hacen unos antes o después hijos o padres o de manera simultánea en pro o en contra de la aculturación.
- c) Barreras culturales y económicas con las que se encuentran.
- d) Capital social del que disponen. Se refiere a las familias, también relaciones sociales a su disposición con las que pueden contar. Un factor de integración cultural que también se relaciona es nivel, uso y dominio de la lengua del país receptor que realizan los jóvenes inmigrantes.

Los autores destacan el tema de la identidad como relevante en la integración cultural del grupo estudiado, ya que es valorada a la luz de dos aspectos. Lo primero es mencionar que la integración cultural no es de carácter asimilacionista, un porcentaje alto de los jóvenes estudiados mantiene su arraigo a la sociedad de donde proviene. El otro aspecto es la autoadcripción a sociedades no españolas es abierta, y no excluyente, afirmativa y no cerrada a la interculturalidad, pues hay un alto porcentaje de amistades españolas con las que dicen relacionarse los jóvenes en estudio. Interesa la manera cómo los autores nos mencionan que la interculturalidad es parte de la cultura, y multiculturalidad sin interculturalidad es un obstáculo para la buena convivencia.

Tabla 1 factores determinantes de la integración

FACTORES	CONTENIDOS
Nivel de capital humano de llegada de los progenitores	Condiciones para la inscripción social de los hijos
Estructuras familiares previas	Disposiciones generales previas de las familias en las que se estaba madurando

Modos de adquisición de competencias	Aptitudes necesarias tanto para padres como para hijos, para la interacción social adecuada.
Clima local	Contexto de acogida más o menos favorable.
Clima general de desindustrialización	Necesidad de reubicar el empleo y cambiar la industria por empleos en servicios.
Movilización de recurso	Organización de los recursos por parte de los padres en beneficio del acceso de sus hijos al trabajo y a la vida adulta.
Capital social	Conjunto de vínculos y relaciones sociales utilizables en beneficio propio.

Fuente: *Adaptación de los factores de integración según Portes, presentada por Aparicio y Tornos (2006, p.26)*

En la Tabla 1 presentada por Aparicio y Tornos (2006, p.26) podemos observar que en cada factor hay un contenido que determina que esta integración sea positiva o negativa según se dé el caso. Estos factores determinantes parecen ser comunes también para Chile. El hecho de que una familia arribe a nuestro país y ya posea relaciones o vínculos sociales favorecerá su integración, el lugar geográfico, contexto de acogida hará también la diferencia.

También será determinante, cómo se instalan estas familias según el sector social económico, por ejemplo en Chile (Clases sociales) posibilitará o entorpecerá la integración del estudiante.

El Sistema escolar chileno y la integración del alumnado extranjero.

En Chile, el Sistema educativo ha constituido un aspecto importante en las políticas públicas para regularizar el alumnado extranjero matriculado. Desde el 2009 al 2011, el aumento del alumnado extranjero en el sistema escolar chileno representa una tendencia al alza en los diversos niveles de educación; en la Tabla 2 podemos apreciar su evolución.

Tabla 2 Evolución de alumnos extranjeros por nivel de enseñanza.

Nivel de enseñanza	2009	2010	2011
Educación de Párvulos	2.701	3.282	3.024

Básica		16.077	18.188	19.425
Media Científico		4.382	4.985	5.589
Humanista				
Media Técnico		2.246	2.652	3.156
profesional				
Adultos		1.308	1.715	1.807
Especial		809	1.067	1.106
TOTAL		27.516	31.889	34.107

Fuente: *Ministerio de Educación de Chile (2012)*

La tendencia de incorporación del alumnado extranjero se mantiene al alza y es un fenómeno que se debe considerar en las políticas públicas. Debemos considerar que la integración de estos estudiantes no pasa tan solo por la incorporación en las aulas de nuestro país, si no que tal y como se describió antes implica la poner en práctica, cercanía, aceptación, empatía y reconocimiento de valores entre el inmigrante y la sociedad de acogida. (Torres, 2002; Martínez, 2006), En la aproximación empírica a esta realidad, el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) indica lo siguiente: “... las vivencias del segmento inmigrante que cursa la educación media, un número considerable declara ser víctima de discriminación basada en la nacionalidad por parte de sus pares chilenos. Sin embargo, señalan que esta situación se manifiesta principalmente durante el primer período” (INJUV, 2011, p. 62).

Frente a esta realidad que afecta a niños y jóvenes inmigrantes en algunos establecimientos de educación primaria y secundaria en Chile, aún no hay investigaciones que den cuenta de la magnitud de este fenómeno a nivel nacional; no obstante, en la región Metropolitana, donde se concentra el mayor número de alumnado inmigrante, algunos colegios de las comunas Santiago Centro, Estación Central, Recoleta e Independencia hacen esfuerzos aislados para promover la integración del alumno extranjero, realizando proyectos educativos que abordan desde la sensibilidad del profesorado hasta la comunicación intercultural, pero sin unas directrices concretas del Ministerio de Educación. Al respecto, desde 1996 el Mineduc tiene el Programa

de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que tiene por objetivo: “contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo”. Por tanto, se busca que el alumnado adquiera conocimientos de la lengua y la cultura de los pueblos autóctonos a través de la gestión institucional y la práctica pedagógica. Esta forma de abordar la educación intercultural en Chile pone de manifiesto que el énfasis está centrado únicamente en los pueblos originarios, por tanto, no responde a la realidad y a las necesidades que presentan las instituciones educativas que reciben alumnado inmigrante, produciéndose un vacío en las políticas educativas para integrar a los estudiantes extranjeros en las aulas chilenas.

Por este motivo, es importante revisar las políticas educativas sobre la diversidad cultural dentro del marco jurídico que rige nuestro sistema. A este efecto es imprescindible referirnos a la Ley 20.370, denominada Ley General de Educación D.O. 12.09.2009, que en su artículo 3° señala:

El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y se encuentran vigentes y en especial, el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, se inspira además en los siguientes principios:

Universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad.

De ello se deduce que para el Principio de Diversidad, el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.

Integración: el sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.

Interculturalidad: el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

En relación con estos tres principios, es destacable el hecho de que todos propicien el respeto, la aceptación y la integración ante la diversidad cultural. Por ello, la legislación genera las directrices para incorporar a las minorías étnicas en el sistema educativo. Sin embargo, a la hora de llevar a la práctica debe pasar por diversas fases de asimilación entendida como un proceso

lineal global, que tiene como resultado final la aculturación, la absorción y la conformidad del inmigrante (Blanco, 2001).

El aumento de estudiantes extranjeros en las aulas chilenas exige que el sistema escolar sea abierto y flexible ante las necesidades sociales y, en este caso, frente a una escuela cada vez más multicultural, para contribuir de forma exitosa a la integración de estos estudiantes, por lo que también son necesarias políticas educativas pertinentes. Sin duda el proceso de integración es un tema de especial relevancia en el ámbito internacional (Banks, 1996; Eurydice, 2009; Inglis, 2008; Nieto y Bode, 2008); en países como Estados Unidos y en los de la Comunidad Europea se han adoptado una serie de políticas de integración de alumnado inmigrante en sus sistemas escolares.

Elementos que favorecen y dificultan la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar.

Según Baraldi (2008), Eresta y Delpino (2007), Malizia (2007), Milan (2007), Palou (2010), Tosolini, Giusti y Papponi (2007) influyen de forma positiva o negativa en el proceso de integración del alumnado inmigrante en el sistema escolar. Según Goddard (2003), Lee (2009), Tennent, Tayler, Farrell y Patterson (2005) el conocimiento del idioma, la edad, la diferencia curricular y las características familiares son algunos de estos elementos.

El conocimiento del idioma

El conocimiento y dominio del idioma oral y escrito constituye una de las grandes barreras para la integración del alumnado inmigrante en el país de acogida. Por este motivo, países de Norteamérica como Estados Unidos y Canadá, más los de la comunidad europea tales como Alemania, España, Francia e Inglaterra, entre otros, tienen programas educativos especiales para el aprendizaje del idioma, los cuales implican una gran cantidad de horas extras para el aprendizaje y la nivelación. Los Gobiernos son conscientes de que una vez superada la barrera del idioma el proceso de integración se hace más fácil para los inmigrantes. En el caso de Chile, dicha barrera no se presenta con fuerza porque estos son principalmente de origen latinoamericano: Perú, Argentina, Colombia, Ecuador, Bolivia y Venezuela, países con los cuales comparte la lengua española. Sin embargo, existe una comunidad china y haitiana en expansión. También es importante no soslayar la forma coloquial del español utilizado en Chile,

ya que esto puede constituir una dificultad para el alumnado extranjero latinoamericano a la hora de integrarse.

La edad de incorporación al nuevo sistema educativo.

La edad de incorporación a las escuelas es uno de los principales elementos de integración de las y los alumnos extranjeros en el sistema educativo, así como también su rendimiento escolar; esto lo prueban diversos estudios (Bishop, 2009; Serra, 2005; Carbonell, 2000).

Resultado del estudio demuestra que mientras menos edad tiene el estudiante a la hora de ingresar al sistema educativo mejor será su adaptación.

La diferencia curricular.

La diferencia curricular constituye un elemento esencial a la hora de analizar el proceso de integración del alumnado inmigrante. A través de las diferencias curriculares de uno y otro país se genera una brecha enorme para los jóvenes que ingresan a un nuevo sistema educativo (Banks y Banks, 2007). Sin duda, este cambio, generalmente, provoca un retraso escolar que se traduce en una desventaja para la integración. En nuestro país los estudiantes deben realizar validación de estudios.

Para convalidar estudios se deben presentar los certificados de estudios del país de origen, debidamente legalizados. La convalidación de estudios la realiza la Unidad de Registro Curricular del Ministerio de Educación a través de la revisión de la documentación presentada. Si ha convalidado parte de sus estudios y quiere completarlos, deberá rendir exámenes de validación, una vez inscrito para ello rendirá exámenes a partir del último curso aprobado a través de la convalidación. Este mismo procedimiento es válido para extranjeros cuyo país de origen no tenga convenios o tratados vigentes de convalidación de estudios. (Mineduc).

La familia como agente esencial en la integración del alumnado extranjero.

La familia constituye el eslabón fundamental para la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo, independientemente del país de origen. Sabemos que es el primer agente socializador y educador, ya que en ella se adquieren los valores y las normas sociales (Daniel, 2011; Garreta, 2008). En el caso de las familias inmigrantes es necesario comprender el esfuerzo realizado para incorporarse y para incorporar a sus hijos en el contexto chileno, pero al mismo tiempo por conservar sus raíces culturales.

La formación del profesorado, aspecto clave en la educación intercultural y la integración.

El aumento de alumnos procedentes de países latinoamericanos en las aulas chilenas implica la adopción de medidas pertinentes respecto a la formación específica del profesorado. Es indudable que los docentes tienen un rol fundamental a la hora de integrar a los estudiantes extranjeros en el sistema educativo (Bartolomé, 2002; Eurydice, 2009; González, 2008; Palou, 2010; Sadker, Sadker y Zittleman, 2008). Sin embargo, no cuentan con las herramientas necesarias para poder llevar a cabo este proceso de forma idónea, pues se requiere el desarrollo de conocimientos, competencias, actitudes y didácticas específicas (Atwater, 2010; Aranda, 2011; Rubio, 2009 y Sabariego, 2003; Reid y Sripraks, 2012) para las que tal vez no estén formados. Son ellos quienes deben promover las innovaciones curriculares e incorporar contenidos de temas orientados a la diversidad y pertenencia cultural, pero también deben desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la reflexión y el análisis intercultural en el alumnado.

Según Atwater (2010) los factores fundamentales que un docente debe considerar en un aula cultural son:

Tomar conciencia de la influencia cultural que poseen las diferentes culturas que conviven en la sociedad de acogida.

Considerar la relevancia del contenido académico para integrar diversos grupos culturales.

Desarrollar las competencias y habilidades idóneas para comunicarse eficazmente con otras culturas (Sensibilidad intercultural).

Es importante para la integración cultural la comunicación que existe entre el o la docente y la familia, ya que el docente es la puerta de entrada para iniciar tal proceso.

Según Favaro (2007), existen variados factores que los y las profesoras deben considerar al trabajar con los estudiantes y sus familias. Así, por ejemplo:

Nacionalidad de los padres (si ambos son extranjeros o si uno de ellos es del país de acogida), lugar de nacimiento del niño o niña, lugar de inicio de la escolarización, nivel escolar de los padres, situación legal y laboral de los padres en el país de acogida.

El conocimiento de parte del profesor(a) de estos datos hacen que la comunicación sea más fluida y pertinente a las necesidades de los estudiantes y su familia.

Las familias de inmigrantes se reúnen en comunidades, formando grupos, cohesionados, recordando, reviviendo su cultura, compartiendo y hablando en su idioma natal, intercambiando lazos, redes adquiridas o aquellas que ya poseen. Sintiéndose de esa forma más cerca de sus países de origen. El aprendizaje del idioma castellano entregado en estas comunidades, gratuitamente, es de gran ayuda a la hora de integrarse al país que les recibe.

Las familias de inmigrantes realizan grandes esfuerzos por integrarse a la sociedad de acogida, cuidando de no perder la cultura de su país. Otras familias se cierran frente a la sociedad de acogida sintiendo temor de perder su identidad cultural (Brown, Rupert, Capozza y Licciardello, 2007).

En nuestro país está la necesidad de que nuestros docentes reciban formación docente en educación intercultural para que sea posible realizar las adaptaciones curriculares y diversificar la enseñanza a todas y todos los estudiantes, instalando y promoviendo estrategias institucionalizadas para la integración de todas y todos los estudiantes y sus familias que integran las aulas inclusivas e interculturales.

Algunos elementos y orientaciones para facilitar la integración de estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno, que han sido adoptados por otros países de Europa y Estados Unidos, que han sido experiencias exitosas tales como:

Protocolo de acogida, aprendizaje del idioma del país de acogida y mediadores(as) interculturales. Cada uno con sus objetivos de mejorar la integración.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque metodológico

La investigación se adscribe a un enfoque cuantitativo para Briones (1996) este tipo de enfoque trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede.

3.2. Diseño de investigación

El estudio se realizó a través de un diseño no-experimental de tipo descriptivo y de tipo encuesta, en coherencia con el problema en estudio (Gay y Airasian, 2000). El diseño descriptivo permite describir sistemáticamente hechos y características de una población dada de forma objetiva y comprobable constituyéndose en una valiosa fuente de información más aún cuando se requiere contar con datos estadísticos que permitan tomar decisiones respecto de la situación en estudio.

Asimismo, la investigación del tipo encuesta en palabras de María Cristina Cardona Moltó (2002) “permite recabar información significativa sobre determinados fenómenos educativos. Básicamente, consiste en un proceso de recolecciones de datos y de sus descripción con el objetivo de dar respuesta a ciertas preguntas de interés”.

3.3 Selección y composición de la muestra

A través de un muestreo no probabilístico de tipo disponible, el cual incluye en la muestra a los sujetos seleccionados por su disponibilidad (Cardona, 2002), se aplicó la encuesta a un total de 49 (N=49) participantes de 5 escuelas básicas de la Capital de la Provincia de Ñuble.

Los participantes han sido estudiantes en condición de migrantes incorporados al sistema educativo de la capital de la Provincia de Ñuble, estudiantes de los establecimientos educacionales receptores, la información relacionada con ellos presentará la situación actual tanto desde el punto de vista demográfico como el educativo (Prácticas inclusivas, cultura inclusiva y políticas inclusivas) entendiendo de mejor forma las condiciones en que ejercen su derecho a la educación en nuestro país y en específico a la de la Capital de la Provincia de Ñuble.

3.4 Variables de investigación e Instrumento

Según Hernández (2008) una variable es una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse. El valor atribuida a estas, se adquieren en el momento que pueden relacionarse con otras, del problema de investigación se desprenden las siguientes variables que fueron agrupadas en cuatro tipos: (1) variables demográficas o ilustrativas, (2) variables relativas a las prácticas inclusivas, (3) variables relativas al desarrollo

de culturas inclusivas (4) variables relativas a las políticas inclusivas. Aportaré una definición conceptual para las variables,(2), (3) y (4) y una definición operativa general por las características del instrumento.

3.4.1. Variables demográficas

En las variables demográficas se recoge información relativa al Establecimiento educacional donde se encuentra matriculado el estudiante inmigrante, ciudad donde se sitúa su escuela, curso, edad, sexo, periodicidad en su asistencia, país de procedencia, y valoración de auto percepción.

3.4.2. Variables relativas a las prácticas inclusivas

Conceptualmente esta variable hace referencia a las prácticas pedagógicas y de Convivencia Escolar que realizan los docentes para favorecer la inclusión.

3.4.3. Variables relativas al desarrollo de culturas inclusivas

Conceptualmente esta variable hace referencia a la percepción afectiva del estudiante respecto a sus compañeros, profesores y comunidad educativa en general

3.4.4. Variables relativas a las políticas inclusivas

Conceptualmente esta variable hace referencia a las políticas internas llevadas a cabo por el establecimiento educacional a favor de la inclusión cultural.

Operativamente las Variables (2),(3) y (4) se definen por la puntuación final obtenida en el instrumento Encuesta de Integración Escolar incluida en el Anexo.

3.5. Instrumento de Recopilación de Información

Con el objeto de recopilar información relevante para nuestros propósitos se utilizó un instrumento del tipo encuesta validado denominado Encuesta de Integración Escolar (Anexo). La estructura del instrumento se compone de dos partes diferenciadas. En la primera de ella se solicita información sobre algunas variables demográficas, en tanto en la otra parte se

presentaron 34 ítems que contemplan 3 dimensiones: Desarrollando Prácticas Inclusivas, Creando Culturas Inclusivas, Realizando Políticas Inclusivas.

Se les pidió a los encuestados que marcaran la casilla que coincida con su opinión 1 (Siempre), 2 (a veces), 3(nunca), 4 (no sé) a través de una escala tipo Lickert.

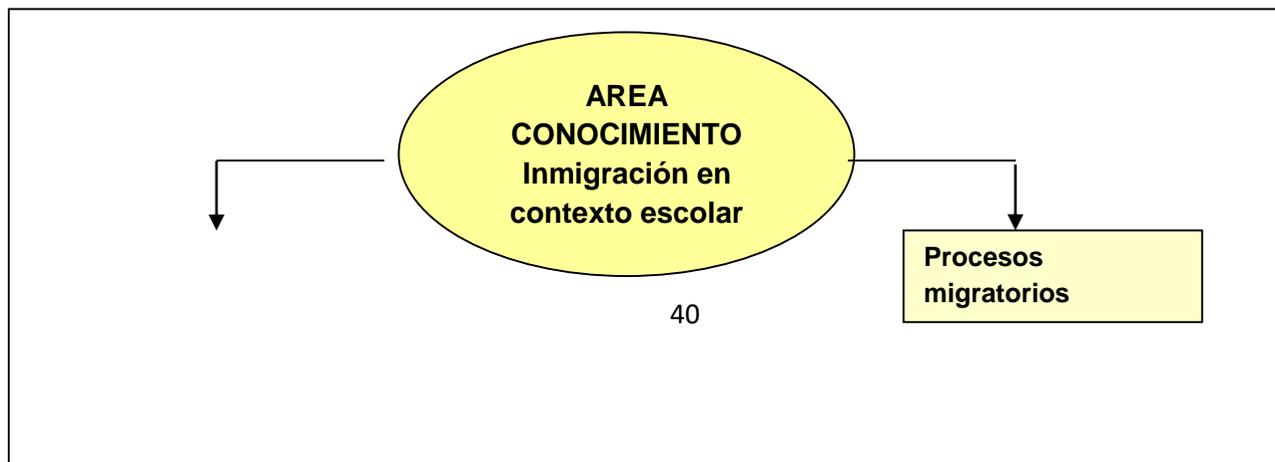
El instrumento se sometió a valoración de expertos propuesto por Lawshe (1975) cuyas aportaciones indican un I.V.C (Índice de validez de contenido) correspondiente a 0.85. Tras un primer análisis para estimar la fiabilidad del instrumento se obtuvo un coeficiente Alpha de Cronbach de .89 (n=34), lo cual indica que el instrumento posee una buena consistencia interna (grado en que los ítems de la escala miden el constructo que se desea medir), es decir, la información es considerada fiable.

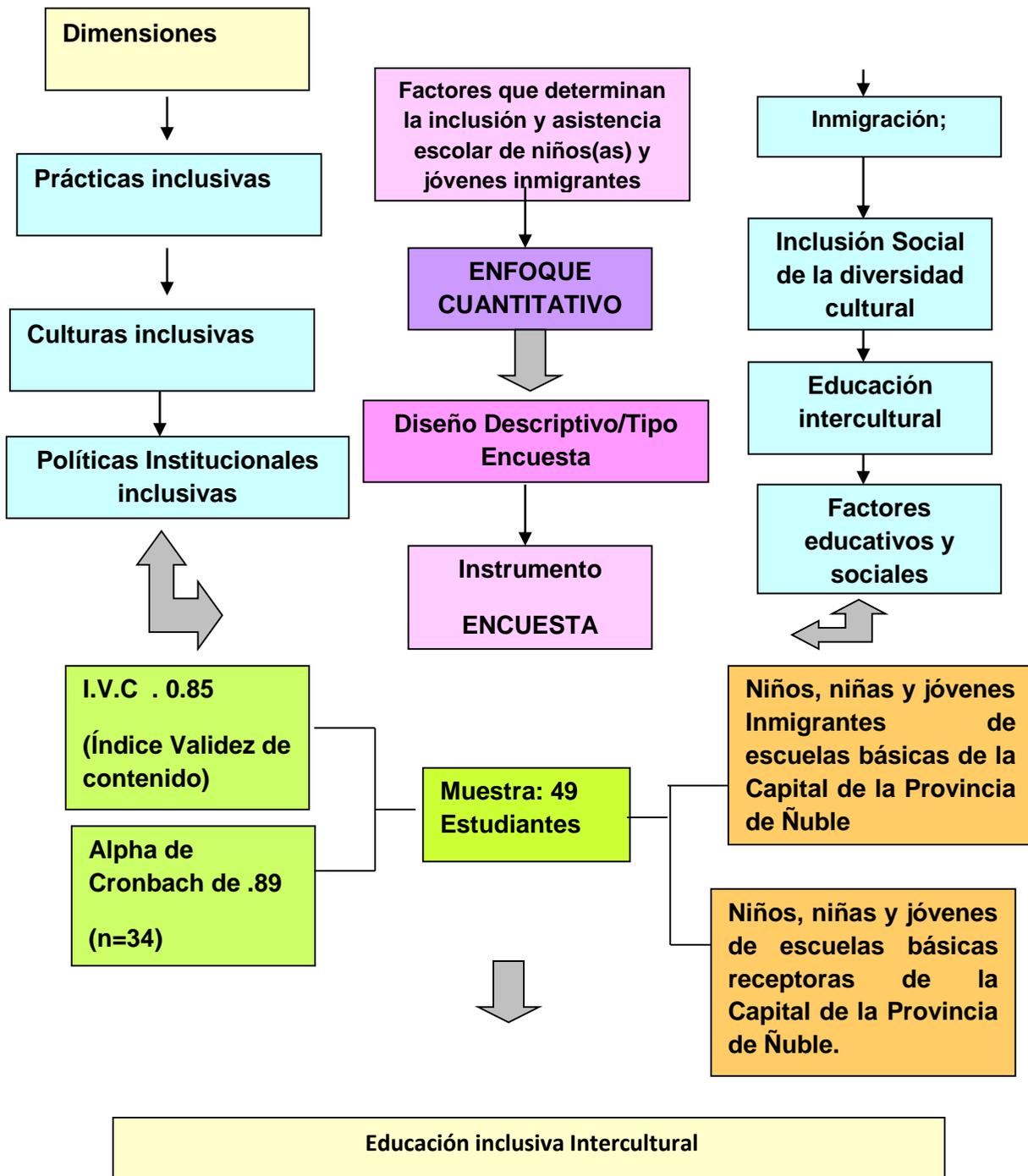
La recogida de datos se llevó a cabo de manera individual para lo cual en un primer momento se entregó a cada estudiante la encuesta. El encuestador informó a cada participante el objetivo de la investigación y solicitó el consentimiento para su aplicación, asimismo se le proporcionaron las instrucciones necesarias y el tiempo necesario para ser respondido. Posteriormente se procedió al retiro de todos los instrumentos.

3.6. Técnicas para el análisis de la información

El análisis de los datos se realizará a través del programa estadístico SPSS 15.0 y las técnicas utilizadas fueron principalmente estadísticos descriptivos de tendencia central (media), dispersión (desviación típica), cálculo de frecuencias y porcentajes.

3.7 Síntesis gráfica del diseño metodológico





CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este apartado se describen y analizan los principales resultados derivados del estudio haciendo énfasis en los aspectos vinculados a los factores que determinan la inclusión y asistencia escolar de los niños y niñas inmigrantes matriculados en escuelas de la capital de la Provincia de Ñuble.

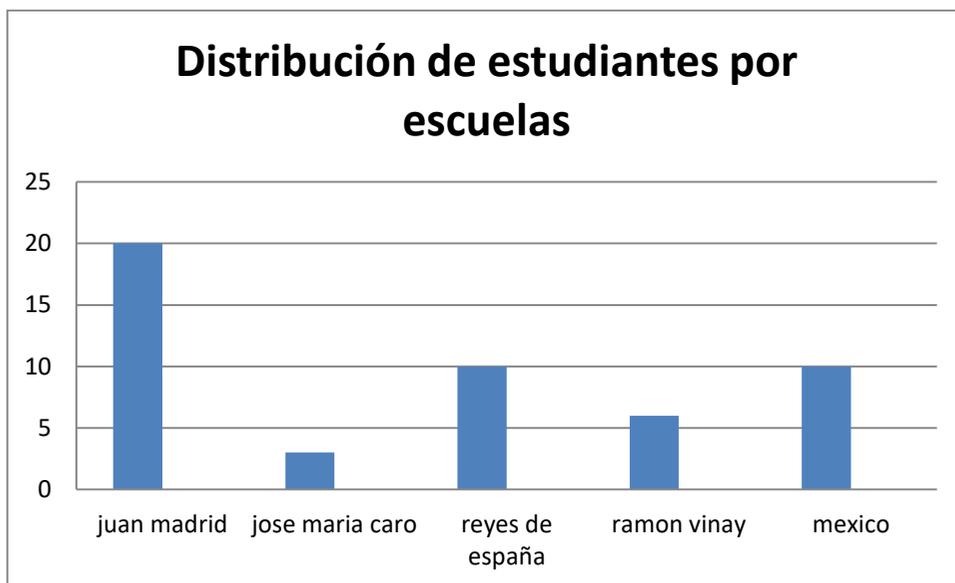
En primer lugar analizaremos aspectos demográficos para lograr caracterizar a los estudiantes encuestados, analizaremos prácticas, culturas y políticas inclusivas que son implementadas en las escuelas para acoger, integrar e incluir a estos nuevos estudiantes presentes en el aula.

4.1 Dimensión A. Variables Demográficas

En el apartado dimensión variables demográficas se analizan los factores socioeconómicos, entregando información de la escuela donde asisten, sexo, curso, edad, numero de hermanos, nacionalidad del estudiante y de los padres, si han repetido cursos, el ausentismo escolar y los bienes materiales básicos que poseen en su vivienda., lo que nos permitirá hacer una caracterización más precisa de los estudiantes inmigrantes en las escuelas de dependencia municipal de Chillán.

La distribución de estudiantes por escuela en la ciudad de Chillán se observa en Gráfico 1. Podemos notar que la mayor concentración de estudiantes se encuentra en la Escuela Juan Madrid (20 estudiantes), seguida de Reyes de España y Escuela México (10 estudiantes). Las escuelas Ramón Vinay (6) y José María Caro (3) estudiantes respectivamente. La mayoría de las escuelas se encuentran en el sector céntrico de la ciudad.

Gráfico 1



Fuente: *Elaboración propia*

Tabla 3

Distribución de estudiantes de escuelas básicas según género.

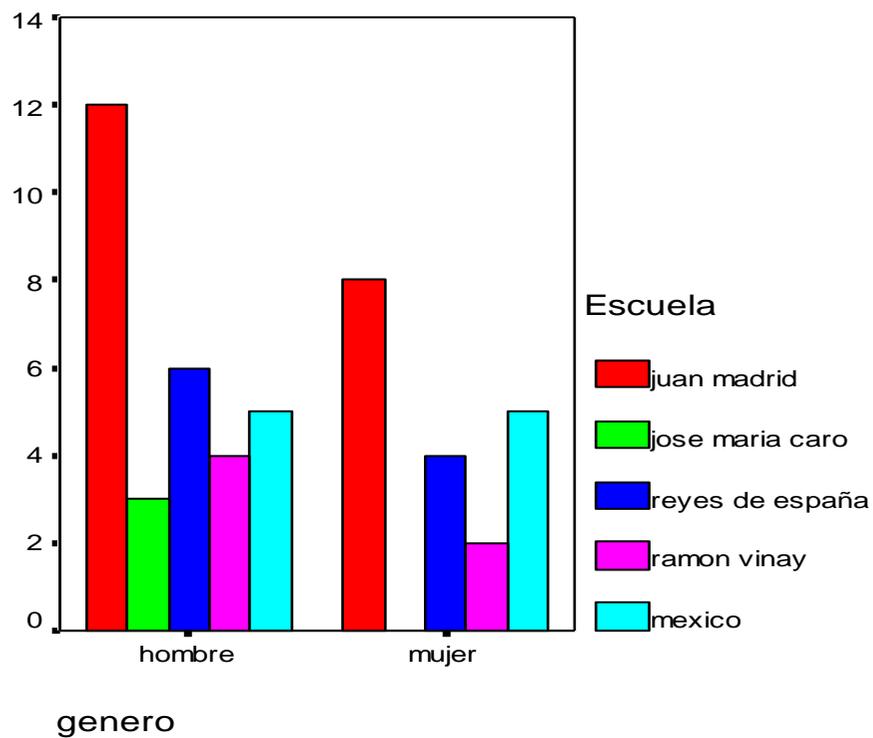
GÉNERO		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
	hombre	30	61,2	61,2
	Mujer	19	38,8	100,0
	Total	49	100,0	

Fuente: *Elaboración propia*

La Tabla 3 muestra que la población masculina predomina en un 61,2% ante la femenina, existiendo una diferencia de un 22,4% entre ambos grupos.

Gráfico 2

Distribución de género por escuela



Fuente: *Elaboración propia*

La distribución de género por escuela se muestra en el Gráfico 2. Se evidencia predominio masculino en las 5 escuelas, Juan Madrid, Reyes de España, seguidas por Ramón Vinay, y México. La escuela José María Caro no presenta estudiantes de sexo femenino.

Tabla 4

CURSOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Pre- kinder	1	<u>2,0</u>	2,0
Primero Básico	6	12,2	14,3
Segundo Básico	7	<u>14,3</u>	28,6
Tercero Básico	5	10,2	38,8
Cuarto Básico	7	<u>14,3</u>	53,1
Quinto Básico	2	4,1	57,1
Sexto Básico	2	4,1	61,2
Séptimo Básico	4	8,2	69,4
Octavo Básico	15	<u>30,6</u>	100,0
Total	49	100,0	

Fuente: *Elaboración propia*

Como vemos en la Tabla 4, la distribución por curso se concentra en Octavo básico con un 30 % (15 estudiantes), seguido de segundo básico (7 estudiantes) y cuarto básico (7 estudiantes) ambos con un 14,3 %. Sólo un 2,0% se encuentra en los niveles iniciales (Pre-Kinder).

Tabla 5

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
4 años	<u>1</u>	<u>2,0</u>	2,0
6 años	4	8,2	10,2
7 años	<u>7</u>	<u>14,3</u>	24,5
8 años	<u>6</u>	12,2	36,7
9 años	4	8,2	44,9
10 años	4	8,2	53,1
11 años	5	10,2	63,3
12 años	4	8,2	71,4
13 años	<u>12</u>	<u>24,5</u>	95,9
14 años	1	2,0	98,0
16 años	1	2,0	100,0
Total	49	100,0	

Fuente: *Elaboración propia*

Con respecto a las edades de los estudiantes migrantes la Tabla 5 muestra que el 24,5% de los estudiantes tiene 13 años, seguido del 14,3% con 7 estudiantes de 7 años de edad, 6 estudiantes de 8 años que corresponden a un 12,2%. El 2,0% representa a 1 estudiante de la edad de 4 años, 14 años y 16 años.

Tabla 6

Número de hermanos		
N	Válidos	49
	Perdidos	0
Media		1,92
Moda		1

Fuente: *Elaboración propia*

Los estudiantes son consultados por el número de hermanos, ítem de la dimensión demográfica, se obtuvo una media (M=1,92) y la Moda 1, tal como se observa en la Tabla 6.

Como muestra la Tabla 7, el 26,5% de los encuestados dijo tener 1 hermano, el 24,5% 2 hermanos, un 16,3% (8 estudiantes) dice tener 3 hermanos, le sigue un 14,3% con 4 hermanos y el 2,0% con 5 hermanos. El 16,3% de los consultados dice no tener hermanos.

Tabla 7

NÚMERO DE HERMANOS		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	0 hermanos	8	<u>16,3</u>	16,3
	1 hermanos	13	<u>26,5</u>	42,9
	2 hermanos	12	<u>24,5</u>	67,3
	3 hermanos	8	16,3	83,7
	4 hermanos	7	14,3	98,0
	5 hermanos	1	2,0	100,0
	Total	49	100,0	

Fuente: *Elaboración propia*

Tabla 8

Cuántas personas viven en casa

N	Válidos	49
	Perdidos	0
Media		5,10
Moda		4

Fuente: *Elaboración propia*

Tabla 9

CUÁNTAS PERSONAS VIVEN EN CASA			F	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	2	1 alumno	2	2,0	2,0
	3	6 alumnos	3	12,2	14,3
	4	16 alumnos	4	<u>32,7</u>	46,9
	5	11 alumnos	5	22,4	69,4
	6	9 alumnos	6	18,4	87,8
	7	1 alumnos	7	2,0	89,8
	8	1 alumnos	8	2,0	91,8
	10	2 alumnos	10	<u>4,1</u>	95,9
	11	2 alumnos	11	<u>4,1</u>	100,0
	Total	49		100,0	

Fuente: *Elaboración propia*

Cuando se les consulta por cuántas personas viven en casa, los resultados arrojan un valor medio de $M= 5,10$. Predomina en la muestra el valor modal 4,0 representativo de 16 estudiantes (32,7%) que convive con ese número de personas en la casa). Se observa además que 4 estudiantes dicen vivir con 10 y 11 personas en su hogar. (Ver tabla 8 - 9)

Al consultar sobre repetencia, se obtiene que la media en el ítem has repetido curso, (Tabla 10) es de $M=1,86$. El 85,7% (42 estudiantes) dice no haber repetido ningún curso y el 14,3% (7 estudiantes) dice haber repetido alguna vez un curso (Tabla 10-11).

Tabla10

Has repetido cursos		
N	Válidos	49
	Perdidos	0
Media		1,86
Moda		2

Fuente: *Elaboración propia*

Tabla 11

HAS REPETIDO CURSOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos si	7	14,3	14,3
no	42	85,7	100,0
Total	49	100,0	

Fuente: *Elaboración propia*

Referido al ausentismo escolar (Tabla 12) un 61,2% que equivale a 30 estudiantes, dijo no faltar casi nunca, el 36,7% equivalente a 18 estudiantes, dice nunca faltar a clases solo un 2,0% (1 estudiante) casi siempre. Se demuestra que los estudiantes asisten periódicamente a su escuela en donde están matriculados.

Tabla 12

FALTAS A CLASES		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Válidos	Nunca	18	<u>36,7</u>	36,7
	Casi Nunca	30	<u>61,2</u>	98,0
	Casi Siempre	1	2,0	100,0
	Total	49	100,0	

Fuente: *Elaboración propia*

Tabla 13

País de Origen de las familias extranjeras residentes en Chile

PAIS DE NACIMIENTO	ALUMNO %	MADRE %	PADRE %
AFGANISTAN	2	0	0
ARGENTINA	<u>4,1</u>	<u>4,1</u>	<u>4,1</u>
BOLIVIA	8,2	8,2	2
CHILE	<u>32,7</u>	<u>30,6</u>	<u>40,8</u>
CHINA	0	2	4,1
COLOMBIA	<u>12,2</u>	<u>12,2</u>	<u>12,2</u>
COREA	0	2	0
CUBA	0	2	0
ECUADOR	<u>10,2</u>	<u>14,3</u>	<u>12,2</u>
ESPAÑA	4,1	0	2
MEXICO	4,1	2	2
PERU	4,1	4,1	2
VENEZUELA	<u>18,4</u>	<u>18,4</u>	<u>18,4</u>
TOTAL	100	100	100

Fuente: *Elaboración propia*

En el ítem consultado por el país de origen se les preguntó por tres integrantes de la familia; país de origen del estudiante, país de origen de la madre y finalmente país de origen del padre, entregando los siguientes resultados: el 2,0% que corresponde a 1 estudiante venido de Afganistan, ambos padres no tienen el mismo país de origen, distinto ocurre con Argentina coincidiendo con un 4,1% el país de origen de ambos padres con el país de origen del estudiante, esto se repite con Colombia (12,2%) y Venezuela(18,4%). Perú como país de origen coincide con el estudiante (4,1%) y la madre (4,1%), sin embargo, el padre es un (2,0%), observándose esto también con el país de Bolivia. Con los países Corea y Cuba (2,0%), sólo la madre posee el país de origen. Con Ecuador ocurre que ninguno de los porcentajes coincide siendo distintos los tres orígenes.

Tabla 14

BIENES BÁSICOS EN SU VIVIENDA	SI	NO
Ducha	49	0
Calefón	46	3
Computador	36	13
Internet	37	12
T.V.	44	5
T.V. Cable	37	12
Refrigerador	45	4
Microondas	37	12
Lavadora	46	3
Automóvil	28	21

Fuente: *Elaboración propia*

Cuando se les consulta por los bienes básicos presentes en el hogar los estudiantes responden (Tabla 14), que el 100% posee ducha, 46 estudiantes dice tener lavadora y calefón, 44 estudiantes tiene televisión, sin embargo, computador, internet y T.V. Cable son servicios que presentan mayor cantidad de estudiantes que no lo poseen, junto con el microondas. Con respecto al automóvil un 57,1 % dice poseerlo y un 42,9%, de los encuestados afirma no poseerlo.

En este apartado se analizarán las respuestas dadas de los estudiantes de cómo se sienten y cuál es el valor que le otorgan a algunos aspectos tales como relación con sus compañeros, padres, el apoyo que reciben de ellos, si están motivados por el estudio, su rendimiento académico y si sienten interés de su profesor por enseñarles.

Tabla 15

Valoración de Autopercepción	MEDIA	DESV. TÍP.
Relación con tus compañeros.	6,18	1,149
Relación con tus padres.	6,45	1,259
Apoyo de tus padres en las tareas.	5,43	2,131
Cómo te llevas con tus profesores.	6,22	1,141
Te sientes motivado por estudiar.	5,84	1,573
Cómo te va en el colegio con las notas.	5,88	1,111
Sientes que tus profesores se interesan en enseñarte.	6,12	1,641

Fuente: *Elaboración propia*

Las medias del ítem Valoración de autopercepción (Tabla15), oscilan entre 5,43 y 6,45. La más descendida es el apoyo de los padres con las tareas escolares, sintiendo que sus padres tienen poco tiempo dedicado al trabajo escolar. La más valorada es la relación con sus padres (M=6,45; DT=1,259) expresando que se llevan muy bien, con respecto a los profesores, sienten que los docentes se interesan en enseñarles. La relación con sus compañeros tiene también una excelente la calificación afirmando llevarse bien con ellos. Se observa además que los estudiantes se sienten motivados por estudiar y expresan que sus calificaciones son muy buenas.

4.2 Dimensión B. Desarrollo de Prácticas Inclusivas.

En el siguiente apartado analizaremos los resultados referidos las respuestas dadas por los estudiantes, acerca de las Prácticas Pedagógicas y de Convivencia realizadas en las escuelas consultadas.

En la Tabla 16 se muestran los resultados de los estudiantes consultados acerca de cómo perciben el aprendizaje frente a las preguntas relativas a las prácticas inclusivas.

Frente al ítem ¿Los profesores te preguntan qué quieres aprender? los estudiantes, manifiestan a veces 55,1%, consultados acerca de la participación en clases un 53% dice siempre participar en clases. Expresan además que los docentes nunca 55,1% hace diferencias con sus compañeros. La puntuación más alta es el ítem ¿Les gusta ir a la escuela a aprender? ($M=2,65$; $DT=0,6$). Un 69,4% señalan siempre.

En los ítems que siguen se les consulta a los estudiantes por la percepción referida a evaluación y desempeño escolar.

Consultados por ¿trabajan en grupos? expresan que a veces lo hacen (55,1%). El 59,2% manifiesta a veces comprender las pruebas que le aplican sus profesores. La percepción que tienen los estudiantes sobre si les va bien en pruebas y trabajos ($M=2,31$), un 65,3% responde que a veces les va bien.

Los estudiantes son consultados cómo perciben el clima de aula y convivencia, los resultados son los siguientes:

Frente a la pregunta ¿si sus compañeros lo respetan? un 57% responde que a veces ($M=2,31$). Los estudiantes dicen conocer las reglas de convivencia en la sala de clases (57,1%). La percepción que manifiestan los estudiantes al ser consultados si el profesor enseña a todos por igual es siempre con un 59,2%, y creen además que el profesor siempre (55,1%) enseña de manera especial a los niños que no entienden.

Tabla16

PRÁCTICAS INCLUSIVAS	MEDIA	DESV. TÍP.	SIEMPRE %	A VECES %	NUNCA %	NO SÉ %
Los profesores te preguntan ¿qué quieres hacer?	1,84	,825	18.4	55.1	18.4	8.2
¿Participas en clase?	2,53	,504	53.1	46.9	0	0
¿La profesora hace diferencias entre los compañeros?	<u>1,41</u>	,888	16.3	18.4	<u>55.1</u>	10.2
¿Te gusta venir al colegio para aprender?	<u>2,65</u>	,561	<u>69.4</u>	26.5	4.1	0
¿Trabajas en grupos?	2,14	,707	30.6	55.1	12.2	2.0
¿Comprendes las pruebas que te hacen?	2,31	,619	36.7	59.2	2.0	2.0
¿Te va bien en las pruebas y trabajos?	2,31	,508	32.7	<u>65.3</u>	2.0	0
¿Tus compañeros te respetan?	2,31	,585	36.7	57.1	6.1	0
¿Tienes reglas de convivencia en la sala?	2,24	1,051	57.1	22.4	8.2	12.2
¿El profesor enseña a todos por igual?	2,43	,816	59.2	28.6	8.2	4.1
¿El profesor les enseña de manera especial a los niños que no entienden?	2,41	,788	55.1	34.7	6.1	4.1
¿Las tareas te ayudan a aprender?	<u>2,65</u>	,631	<u>73.5</u>	18.4	8.2	0
¿Hacen actividad fuera de la sala?	1,94	,876	26.5	49.0	16.3	8.2
¿La profesora le cuenta a los otros niños cosas de tu país?	2,00	,913	32.7	42.9	16.3	8.2
¿Tus profesores saben cosas de tu país?	1,92	1,222	44.9	26.5	4.1	<u>24.5</u>
¿Trabajan con muchos materiales en la sala?	2,27	,670	34.7	61.2	0	4.1
¿Tus papás participan de actividades de la escuela?	1,98	,946	34.7	36.7	20.4	8.2

Fuente: *Elaboración propia*

Con respecto a la pregunta ¿Las tareas te ayudan a aprender? (M=2,65; DT=0,5) los estudiantes expresan que las tareas (Siempre73,5%) le ayudan a aprender y que (a veces 49%) las actividades son realizadas fuera del aula. Las respuestas que manifestaron frente a la diversidad de materiales utilizados en el aula (a veces 61,2%) trabajan con distintos de materiales en el aula.

En el ítem ¿El profesor(a) le cuenta a otros niños cosas de su país? manifiestan que (a veces 42,9%) lo hacen. Responden además (siempre 44,9%) los profesores saben cosas de su país.

Y finalmente al ser consultados si sus padres participan de las actividades de la escuela (M=1,98) su percepción es a veces (36,7%).

4.3 Dimensión C. Creando Culturas Inclusivas.

En este apartado analizaremos las respuestas de los estudiantes respecto a la percepción afectiva respecto a sus compañeros, profesores y la comunidad educativa en general.

Tabla 17

CULTURAS INCLUSIVAS	MEDIA	DESV. TÍP.	SIEMPRE %	A VECES %	NUNCA %	NO SÉ %
¿Te sientes querido por tus compañeros?	<u>2,33</u>	,747	44.9	46.9	<u>4.1</u>	4.1
¿Te sientes querido por tus profesores?	2,57	,736	67.3	26.5	2.0	4.1
¿Tus compañeros se ayudan unos a otros?	2,41	,643	46.9	<u>49.0</u>	2.0	2.0
¿El profesor y tus compañeros se tratan con respeto?	2,57	,645	63.3	32.7	2.0	2.0
¿Crees que puedes aprender más cosas?	2,84	,373	<u>83.7</u>	16.0	0	0
¿El profesor toma en cuenta tu esfuerzo?	2,55	,765	67.3	24.5	4.1	4.1
¿Las personas que trabajan en la escuela te tratan bien?	<u>2,67</u>	,718	<u>77.6</u>	16.3	2.0	4.1

Fuente: *Elaboración propia*

Al ser consultados por las culturas inclusivas referentes a sus compañeros, esto es, ¿Te sientes querido por sus compañeros? arrojó una alta valoración positiva (M=2,33) un 44,9% respondió siempre, un 46,9% a veces, mientras que un 8,2% responde nunca o no sabe. Así también en el ítem ¿Tus compañeros se ayudan unos a otros? De igual modo se obtuvo una valoración positiva

alta ($M=2,41$). El 96% de los estudiantes percibe al menos la ayuda de otros (46,9% siempre, 49,0%) y solo un 2,0% no lo percibe esa ayuda.

Al ser consultados por las culturas inclusivas referentes a sus profesores, los ítems ¿Te sientes querido por tus profesores? ($M=2,57$) y ¿El profesor toma en cuenta tu esfuerzo? ($M=2,55$), obtienen un promedio de respuestas positivas semejantes. En ambos casos, un 67% de los encuestados contesta siempre a los ítems, mientras que a veces obtiene un 32,7% y un 24,5% respectivamente de las respuestas.

Finalmente al ser consultados por las culturas inclusivas referentes a los integrantes de la comunidad educativa, los ítems ¿El profesor y tus compañeros se tratan con respeto? y ¿Las personas que trabajan en la escuela te tratan bien? Nuevamente se valoran positivamente, $M=2,57$ $M=2,67$ respectivamente. Los porcentajes obtenidos de las respuestas de los estudiantes para el primer ítem son: 77,6% siempre, 16,3% a veces, 2,0% nunca y 4,1% no sabe. Mientras que el ítem respecto a las personas que trabajan en la escuela obtiene los siguientes valores: 63,3% siempre, 32,7% a veces, 2,0% nunca y 2,0% no sabe.

Al percibirse como un integrante más de la comunidad educativa (¿Crees que puedes aprender más cosas?) las respuestas obtenidas son las más altas ($M=2,84$), esto es, un 83,7% contesta siempre, un 16,0% a veces, mientras que respuestas nulas no se recibieron.

4.4 Dimensión D. Realizando Políticas Inclusivas.

En este apartado analizaremos los resultados obtenidos de las respuestas de los estudiantes referido a las políticas internas llevadas a cabo tanto al interior como al exterior del aula del establecimiento educacional en favor de la inclusión.

En el ítem, Cuando llega un niño nuevo a tu curso, ¿tus compañeros lo tratan bien? y cuando llega un niño nuevo a tu curso, ¿tus profesores lo tratan bien? Obtienen una alta puntuación (M=2,65; M=2,82) respectivamente. Los porcentajes obtenidos de las respuestas dadas por los estudiantes son las siguientes: 73,5% siempre, 22,4% a veces, 0% nunca y 4,1% no sabe. Mientras que tus profesores lo tratan bien son las que siguen: 89,8% siempre, 6,1% a veces, 0% nunca y 4,1% no sabe.

Tabla 18

POLÍTICAS INCLUSIVAS	MEDIA	DESV. TÍP.	SIEMPRE %	A VECES %	NUNCA %	NO SÉ %
¿Vives cerca de la escuela?	2,10	1,005	55.1		44.9	0
Cuando llega un niño nuevo a tu curso, ¿tus compañeros lo tratan bien?	2,65	,694	<u>73.5</u>	22.4	0	4.1
Cuando llega un niño nuevo a tu curso, ¿tus profesores lo tratan bien?	2,82	,635	<u>89.8</u>	6.1	0	4.1
¿Tus profesores ayudan a los niños nuevos a sentirse bien en el colegio?	2,84	,590	<u>91.8</u>	2.0	4.1	2.0
¿Te gusta que vengan a la escuela niños de distintos países?	2,69	,847	<u>87.5</u>	6.1	0	8.2
¿Conoces el reglamento de Convivencia Escolar?	<u>1,71</u>	1,323	<u>42.9</u>	18.4	<u>6.1</u>	<u>32.7</u>
¿En la escuela ayudan a niños que hablan otro idioma?	1,76	1,315	44.9	16.3	8.2	30.6
¿Los niños chilenos son más ordenados que los extranjeros?	1,45	1,174	22.4	32.7	12.2	32.7
¿A los niños chilenos les va mejor en las pruebas?	1,61	1,151	26.5	34.7	12.2	26.5
¿Te han molestado por ser de otro país?	1,43	,866	18.4	12.2	<u>63.3</u>	6.1

Fuente: *Elaboración propia*

Cuando se les pregunta a los estudiantes por los ítems que se refieren a cómo perciben la acogida de los distintos niños y niñas que llegan a la escuela, las respuestas son: En el ítem ¿Tus profesores ayudan a los niños nuevos a sentirse bien en la escuela? y ¿Te gusta que vengan a la escuela niños de distintos países? En ambas se obtuvo una alta valoración (M=2,84; M= 2,69) respectivamente. Los porcentajes obtenidos por las respuestas dadas en el primer ítem son: 91,8% siempre, 2,0% a veces, 87,5 % 4,1% nunca y 2,0% no sabe. Los porcentajes del segundo ítem contestan siempre, 6,1% a veces, 0% nunca y 8,2% no sabe.

La consulta realizada a los estudiantes por ítems referidos a cómo regular el comportamiento y la convivencia como por ejemplo si conocen el Reglamento de Convivencia Escolar, los resultados arrojaron una (M=1,71) y los porcentajes son los siguientes: 42,9% siempre, 18,4% a veces, un 38,8% dice no conocerlo.

La percepción que tienen los estudiantes inmigrantes de su comportamiento y rendimiento de los estudiantes chilenos

En el ítem ¿Los niños chilenos son más ordenados que los extranjeros? Se obtuvo una (M=1,45) los porcentajes obtenidos de las respuestas de los estudiantes son los siguientes: 22,4% siempre, 32,7% a veces, 12,2% nunca y 32,7% no sabe.

En el ítem ¿A los niños chilenos les va mejor en las pruebas? Se obtuvo una (M=1,61) los porcentajes obtenidos por las respuestas dadas por los estudiantes son los que siguen: 26,5% siempre, 34,7% a veces, 12,2% nunca, 26,5% no sabe.

En el ítem ¿Te han molestado por ser de otro país? Se obtuvo una (M=1,43) Los porcentajes obtenidos de las respuestas dadas por los estudiantes son las siguientes: 18,4% siempre, 12,2% a veces, 63,3% nunca y 6,1% no sabe.

Los estudiantes consultados por las políticas inclusivas en el primer ítem ¿Vives cerca de tu escuela? Arrojó una (M=2,1), los porcentajes obtenidos de las respuestas dadas son los siguientes: 55,1% siempre, 0 % a veces, 44,9 % nunca y 0 % no sabe.

En el ítem ¿En la escuela ayudan a niños que hablan otro idioma? Se obtuvo una (M=1,76) los porcentajes obtenidos de las respuestas entregadas por los estudiantes son las siguientes: 44,9% siempre, 16,3% a veces, 8,2% nunca y 30,6% no sabe.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión y resultados.

El proceso de interpretación de los resultados se realizará a través de una comparación en el capítulo anterior IV con el marco teórico que se ha organizado en dimensiones como se ha visto anteriormente, Dimensión Socioeconómica, Prácticas Inclusivas, Culturas y Políticas Inclusivas.

a) Dimensión Factores Socioeconómicos

Aparicio y Tornos (2006) mencionan que hay tres factores generales que descomponen en siete elementos a la hora de valorar la integración de hijos de inmigrantes. Destacan el estado de capital humano, nivel de cualificación sociocultural que poseen los padres al momento de llegar, las estructuras familiares dentro de las que crecen los hijos, la desigualdad en el ritmo de adquisición por padres e hijos de la lengua y las costumbres locales, los niveles de xenofobia con que van a encontrarse las peculiaridades actuales de los mercados de trabajo, los hábitos culturales relativos a la educación y formación de los hijos propios de los medios de procedencia de los inmigrados y la calidad del capital social o redes de relación con que van a poder contar quienes llegan.

Los factores sociales se refieren a todo lo que afecta directa o indirectamente a los seres humanos en su conjunto, sea en el lugar y en el espacio en el que se encuentren, es por ello, que según Delgado(1998), los cambios que hoy viven las sociedades en las dimensiones social y cultural nos comprometen y afectan a todos y nos sitúan en la posición de repensar cuál es el papel que debe tener nuestra cultura , nuestra identidad y nuestras identificaciones (J.M. Paludarias, 1998) donde la mayoría de las sociedades se construyen en base al mercado netamente de consumo.

Según Baraldi (2008), Eresta y Delpino (2007), Malizia (2007), Milan (2007), Palou (2010), Tosolini, Giusti y Papponi (2007) influyen de forma positiva o negativa en el proceso de integración del alumnado inmigrante en el sistema escolar. Según Goddard (2003), Lee (2009), Tennent, Tayler, ²arrell y Patterson (2005) el conocimiento del idioma, la edad, la diferencia curricular y las características familiares son algunos de estos elementos.

De acuerdo a los resultados obtenidos podemos identificar que el colectivo estudiado asiste a las escuelas que están dentro del radio urbano de la ciudad, integrando familias poco numerosas (promedio de 2 hermanos), biparentales, la mayoría vive al menos con 4 personas en el hogar, poseyendo los bienes materiales básicos para vivir. Según Goddard (2003), Lee (2009), Tennent, Tayler, Farrell y Patterson (2005), la familia constituye el eslabón fundamental para la integración del estudiante inmigrante en el sistema educativo, independiente del país de origen como agente esencial en la integración del estudiante extranjero. La familia es el primer agente socializador y educador, ya que en ella se adquieren los valores y las normas sociales (Daniel, 2011; Garreta, 2008).

El país de procedencia tanto de los padres como de los estudiantes es de América latina como Venezuela, Ecuador, Bolivia, Chile todos ellos hispano parlante dominando el idioma del país receptor. Según Goddard (2003), Lee (2009), Tennent, Tayler, Farrell y Patterson (2005) el conocimiento y el dominio del idioma oral y escrito, constituye una de las grandes barreras para la integración del estudiante inmigrante en el país de acogida lo que favorece en gran medida la comunicación no existiendo la barrera del idioma que es uno de los factores que se consideran decisivos para que la integración se de en todas las direcciones.

La edad de incorporación a las escuelas es uno de los principales elementos de integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo, así como también su rendimiento escolar. Estudios realizados por Bishop (2009), Serra (2005) y Carbonell (2000) demuestran que mientras menos edad tiene el estudiante a la hora de ingresar al sistema educativo mejor será su adaptación. De acuerdo a los resultados los estudiantes se incorporan al sistema educativo a temprana edad (Pre-Kinder), encontrándose mayor concentración en octavo año básico, coincidentemente con las edades que van desde los 4 años a los 13 años de edad.

La diferencia curricular constituye un elemento esencial a la hora de analizar el proceso de integración del estudiante inmigrante. A través de las diferencias curriculares de uno y otro países genera una brecha enorme para jóvenes que ingresan a un nuevo sistema educativo (Banks y Banks, 2007). Sin duda, este cambio, generalmente, provoca un retraso escolar que se traduce en una desventaja para la integración. Sin embargo, en este aspecto el colectivo estudiado no ha repetido cursos, y tiene una excelente asistencia a clases.

b) Dimensión Desarrollando Práctica Inclusivas

Los factores educativos y sociales, comprenden la relación existente entre los contenidos y métodos con los que se educan nuevas las generaciones, tanto en su entorno físico, natural, económico y social. Bruner y Elacqua, citados por Educarchile (2006) señalan que los factores educativos pueden estar además relacionados además con el entorno familiar de los estudiantes, la calidad de la comunidad donde residen y la afectividad de la escuela. Sin embargo, es necesario que los contenidos y métodos se adapten a la realidad educativa en las que están insertos los estudiantes autóctonos, así como los estudiantes migrantes, con la finalidad de que todos los escolares adquieran un aprendizaje significativo, además de erradicar la deserción escolar a la que se ven afectados un gran porcentaje de estudiantes en nuestro país.

Podemos observar de acuerdo a nuestros resultados que es la dimensión mejor lograda ya que el colectivo estudiado posee una percepción totalmente positiva en cuanto a las relaciones afectivas que tiene con sus compañeros, con la familia; sintiéndose apoyados en su quehacer escolar, con sus profesores; por la ayuda que reciben de ellos, y muy motivados a la hora de estudiar y lograr buenas calificaciones.

Con respecto a cómo perciben la entrega y como adaptan de los contenidos y metodologías a la realidad educativa, los resultados logran una percepción positiva de parte de los estudiantes ya que sienten que en el salón de clases se genera bastante interacción, la docente no hacen diferencias entre sus compañeros, integrándose en el trabajo de grupo y colaborativo, se sienten motivados a la hora de ir a la escuela para aprender. El hecho de que hablen el mismo idioma, comprenden las pruebas y esto hace que obtengan buenas calificaciones en trabajos y pruebas aplicadas.

Las reglas de convivencia en el aula son conocidas por todos sus compañeros, por lo que sienten el respeto por las diferencias, tanto de sus profesores como de sus compañeros, trabajan con distintos materiales y actividades fuera del aula y realizando tareas que le ayudan aprender.

Algunos aspectos valorados insuficientes por el colectivo estudiado y que podrían afectar el desarrollo de prácticas inclusivas lo constituye el conocimiento que poseen los profesores acerca de su país, es decir, como sociabilizan y caracterizan la cultura con respecto al país de

procedencia del estudiante y las situaciones de integración del grupo familiar para con la enseñanza y aprendizaje.

c) Dimensión Creando Culturas Inclusivas

La tendencia de incorporación del alumnado extranjero se mantiene al alza y es un fenómeno que se debe considerar en las políticas públicas. Debemos considerar que la integración de los estudiantes no pasa tan solo por la incorporación en las aulas de nuestro país, sino que implica poner en práctica, cercanía, aceptación, empatía y reconocimiento de valores entre el inmigrante y la sociedad de acogida. (Torres, 2002; Martínez, 2006). Aproximándonos a esta realidad, el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) indica lo siguiente: “...las vivencias del segmento inmigrante que cursa la educación media, un número considerable declara ser víctima de discriminación basada en la nacionalidad por parte de sus pares chilenos. Sin embargo, señalan que esta situación se manifiesta principalmente durante el primer periodo...” (INJUV, 2011, p. 62).

Frente a los resultados obtenidos en la dimensión culturas inclusivas los estudiantes la valoran positivamente sintiéndose queridos por sus compañeros y profesores, sienten el apoyo y la ayuda de sus compañeros recíprocamente, se sienten valorados y tratados con respeto, que se les toma en cuenta el esfuerzo realizado, creyendo que siempre pueden aprender más, y que las personal que trabajan en la escuela distinto a sus profesores les tratan bien sin sentirse discriminados por ningún miembro de la comunidad educativa.

d) Dimensión Realizando Política Inclusivas.

La inclusión en el marco de la Reforma Educacional, en términos generales y el enfoque inclusivo reconoce y resguarda el derecho de todas las personas el acceso a la educación, al aprendizaje y a la participación en sus comunidades educativas. Se reconocen estas tres condiciones como componentes innegables del derecho a la educación y, por lo tanto, desde una perspectiva inclusiva, ninguna de ellas puede estar ausente. La mirada inclusiva cuestiona la distinción entre “estudiantes normales y estudiantes diferentes”, pues reconoce en todos y todas ellas, tal como son y valorando sus características individuales, su condición de legítimos

aprendices, así como su pleno derecho a ser miembros válidos y participar activamente en la comunidad escolar.

Al hablar de inclusión en educación se refiere a la construcción de comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro y participación y reconocimiento de la diversidad de quienes la integran, que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencia y particularidades y favorecen que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad. (Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativa Inclusivas. Reforma Educacional en Marcha. Gobierno de Chile, 2017)

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta dimensión, podemos decir que los estudiantes perciben que las políticas internas que se llevan a cabo en su escuela para favorecer la inclusión son altamente positivas ya que sienten que a la llegada de un compañero nuevo tanto los compañeros como sus profesores les tratan bien haciéndoles sentir cómodos y acogidos, expresan que nunca han sido molestados por ser de otro país en su nueva escuela, que además les gusta mucho que se integren a la escuela niños de distintos países. Referido a algunos aspectos como el conocimiento del Reglamento de Convivencia escolar y la percepción que tienen con respecto a la disciplina y rendimiento escolar de los compañeros chilenos y respecto a los estudiantes extranjeros la mayoría dice no conocerlo, así como también si los estudiantes que hablan otro idioma son ayudados por algún programa especial.

5.2 Conclusiones

A partir de los objetivos formulados inicialmente, podemos concluir que:

1.- En relación al objetivo que pretendía identificar la cantidad de niños(as) migrantes y su país de procedencia, matriculados en los establecimientos educacionales de la capital de la Provincia de Ñuble. Los resultados muestran que en el momento en que es estudiado este colectivo había 49 niños, niñas y jóvenes, teniendo presente que la cantidad va en aumento de manera explosiva, predominando el sexo masculino. Los estudiantes se concentran mayormente en las escuelas céntricas de la ciudad de Chillán. La mayoría de los estudiantes viene de países latinoamericanos como Venezuela, Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú, México, principalmente de Venezuela, sin embargo, también algunos de España. Los resultados evidencian que no todos los estudiantes con sus padres tienen el mismo país de origen encontrándose allí una mayor diversidad cultural en el núcleo familiar.

2.- En relación con el objetivo que pretendía caracterizar a los estudiantes inmigrantes, insertos en el sistema escolar de las escuelas receptoras de la capital de la Provincia de Ñuble. Los resultados demuestran que edad de ingreso a las escuelas es a temprana edad, distribuidos en todos los niveles de enseñanza básica, sus familias son biparentales y poco numerosas, su asistencia a la escuela donde están matriculados es periódica y sistemática, podemos ver además que la mayoría nunca ha repetido cursos. Las familias al momento de arribar al país de acogida cuentan con los bienes materiales básicos necesarios para vivir.

3.- En relación al objetivo que pretendía describir las interrelaciones entre factores que determinan la inclusión y asistencia escolar en las escuelas receptoras de los niños(as) y jóvenes inmigrantes de la capital de la provincia de Ñuble. Podemos señalar que entre los factores existe una relación sistémica entre las prácticas inclusivas, culturas y políticas inclusivas. Los resultados muestran que los estudiantes estudiados son incorporados al sistema educativo promoviendo las políticas públicas que el estado ha dispuesto para ese propósito. La valoración de la autopercepción referida a sus padres, compañeros y profesores y su motivación por estudiar dan sentido a que este proceso no se refiere tan solo a la incorporación sino que también la aceptación, empatía y la manera cómo se relaciona socio afectivamente con el entorno social cercano. Las interrelaciones que quedan en evidencia entre las tres dimensiones prácticas,

culturas y políticas inclusivas son promovidas y llevadas a cabo tanto en el aula como al interior de las unidades educativas receptoras según estos resultados de manera positiva y significativa para los estudiantes favoreciendo la inclusión. Sin embargo hay resultados que demuestran el desconocimiento de políticas internas de regulación de la convivencia escolar y el desconocimiento que poseen los profesores acerca del país de procedencia de los estudiantes.

En países como Estados Unidos y en los de la Comunidad Europea se han adoptado una serie de políticas de integración del estudiantado migrante en sus sistemas escolares. Tales medidas junto con los avances en materia de inclusión promovidos desde la Reforma Educacional en curso deben ser sustento para la creación nacional de políticas que aborden la multiculturalidad presentes en las aulas. Con ello, es necesario abordar estas dimensiones del estudio de manera integrada, simultánea y coherente, al momento de poner en marcha un proceso de cambio en las escuelas receptoras de niños(as) y jóvenes inmigrantes.

5.3 Proyecciones del estudio

Teniendo en cuenta los resultados y la experiencia investigativa lograda por este estudio considero que sería relevante abordar la temática desde otros focos tanto geográficos como socioculturales presentes en la Comuna, Región y País. Algunos de estos estudios podrían ser:

- a) Propiciar estudios comparativos en otras capitales de provincias del país de modo que permita analizar si dichos resultados son extrapolables a una realidad zonal o de país.
- b) Revisar y analizar la formación inicial vinculadas al enfoque inclusivo e intercultural e los docentes que deben asumir la tarea de educar.
- c) Indagar, desarrollar e instalar un programa de políticas públicas inclusivas que oriente a las unidades educativas receptoras a desarrollar prácticas, culturas y políticas inclusivas al interior de ellas para favorecer la educación intercultural.

Referencias

- Aguado (2009). La Educación Intercultural. *Revista Educación*, 339 (2006), 859-881.
- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. En *Revista Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 37 (2), 301-314. Recuperado 10 de abril de 2013 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052011000200018&lng=es&nrm=iso
- Aravena, A. (2011). Jóvenes migrantes: *Inclusión social y desafíos para las políticas públicas en juventud*. Instituto Nacional de la Juventud, Chile.
- Aravena, A., Alt, C. (2012) Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. *Última década*, 36, 127-140.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Subdirección General de Información.
- Atwater, M. (2010). Multicultural science education and curriculum materials. *Science Activities*, 47, 103-108
- Banks, J. (2006). *Race, culture and education: The selected works of James A. Banks*. New York: Routledge.
- Banks, J. y Banks, C. (eds.) (2007). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken, New York: Wiley/ Jossey-Bass Education.
- Baraldi, C. (2008). *Comunicazione interculturale e diversità*. Roma: Carocci
- Bartolomé, M. (coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003): Sociedad y ciudadanía multiculturales. *Revista de Educación*, número Ciudadanía y Educación, 33-57.
- Barrios-Valenzuela, Ll. y Palou-Julian, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educ. Educ*, 17(3), 405-426.
- Benavides, M., Galaz, K. (2013). *Realidad de niños inmigrantes en Chile y la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Bishop, N. (2009). *The relation between peer group grades, social network structure, and secondary school academic achievement*. Paper presented at the American Sociological Association Annual Meeting.

- Blanco, M. (2001). *El alumnado extranjero. Un reto educativo. (Experiencia del C. P. Verge del Rosari. Torrevella)*. Madrid: EOS
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. ARFO Editores.
- Brown, R., Capozza, D. y Licciardello, O. (2007). *Immigrazione, acculturazione, modalità di contatto*. Milano: Franco Angeli.
- Cano, V. y Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de población*, 15(61), 129-167.
- Carbonell, F. (coord.) (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània. Col·lecció Polítiques, 27.
- Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Universidad de Alicante
- Croucher, S. (2004). Globalización y Pertenencia: *La política de la identidad en un mundo cambiante*. Rowman y Littlefield publicaciones.
- Daniel, C. (2011). Lessons Learned: Pedagogical Tensions and Struggles with Instruction on Multiculturalism in Social Work Education Programs. *Social Work Education*, 30 (3), 250-265.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- Departamento de Extranjería. (2015). *Acciones de integración*. Recuperado en <http://www.extranjeria.gob.cl/acciones-de-integración/>
- Departamento de Extranjería y Migración. (2016). *DEM y Providencia suscriben carta de compromiso para acceder a Sello Migrante*. Recuperado en <http://www.extranjeria.gob.cl/noticias/2016/04/26/dem-y-providencia-suscriben-carta-de-compromiso-para-acceder-a-sello-migrante/>
- Educarchile (2006). *José Joaquín Brunner y Gregory Elacqua: factores que inciden en una educación efectiva*. Recuperado de www.educarchile.cl
- Eresta, M. y Delpino, M. (2007). *La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España: algunas claves (número 4)*. Observatorio de la infancia. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Eurydice (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Agencia ejecutiva Educación, Audiovisual y Cultura.
- Favaro, G. (2007). Le famiglie immigrate. L'Italia di fronte alla sfida dell'accoglienza. *Famiglia oggi*, (2), 8-48.

- Ferrao Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estud. Pedagógicos*, 36(2), 333-342.
- Fundación Superación de la Pobreza y Escuela de Periodismo de la Universidad Diego Portales (2012). *Encuesta de opinión: Ser migrante en el Chile de hoy*. Santiago: Programa Comunicación y Pobreza.
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación* (345), 133-155.
- Gay, L.R. y P. Airasian (2000) *Investigación educativa: Competencias para el análisis y aplicación*.
- Goddard, R. (2003). Relational networks, social trust and norms: a social capital perspective on students' chance of academic success. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, (25), 59-74
- González, O. (2008). *Cap a un currículum intercultural a la primària. La investigació acció com a metodologia i la cançó com a desencadenant del canvi*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Metodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació
- González, O., Berríos, Ll., Buxarraís, M. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Estudios pedagógicos*, 39(2).
- González, C. (2015). *Número de migrantes en Chile llegaría a un millón en ocho años*. *Diario la Tercera*. Recuperado en <http://www.latercera.com/noticia/tendencias/2015/09/659-646168-9-numero-de-inmigrantes-en-chile-llegaria-a-un-millon-en-ocho-anos.shtml>
- Hernandez Sampieri, R. (Coord), (2008). *Fundamentos de metodología de la investigación*. McGraw Hill: Madrid
- Inglis, C. (2008). The Integration of the Australian Second Generation, Paper presented at the TIES Academic Conference. Recuperado 23 de mayo de 2013 de: http://www.tiesproject.eu/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,131/Itemid,142/.
- Igor, O. y Flores, T. (2008). *Serie Informe Económico n° 190*. Recuperado en <http://www.prodem.net.ec/images/documentos/migracioninternacionalcasochile.pdf>
- Inclusión. (2011). *Inclusión*. Recuperado en http://www.redpapaz.org/inclusion/index.php?option=com_content&view=article&id=122&Itemid=75

- INJUV (2011). *Jóvenes migrantes: inclusión social y desafíos para las políticas públicas en juventud* (vol. 5). Observatorio de la Juventud. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud. Ministerio de Planificación Gobierno de Chile.
- Lawshe C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575
- Lee, M. (2009). *Decoding effects of micro social contexts on the academic achievement of immigrant adolescents from the poor working-class: peers, institutional agents, and schools contexts*. Minnesota: University of Minnesota.
- Ley 20.370. (2010). *Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 2 de julio de 2010*. Recuperado en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Malizia, P. (2007). *Da "Mono" a "Multi". Dieci temi sulla società multiculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Martínez, Jorge (2003): «El encanto de los datos. Sociodemográfica de la inmigración en Chile según el censo 2002». *Serie Población y Desarrollo*, N°49. Santiago: CELADE
- Martínez, J. L. (2006). Ciudadanía, religión e integración social. En Vidal, F. y Martínez, J. L., *Religión e integración social de los inmigrantes: la prueba del ángel* (pp. 64-85). Valencia: CeiMigra.
- Milan, G. (2007). *Comprendere e costruire l'interculturala*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ministerio del Interior (1980). *Constitución Política de la República de Chile*. Recuperado en: https://www.camara.cl/camara/media/docs/constitucion_politica.pdf
- Ministerio de Desarrollo Social (2013). *Casen 2013 migrantes, síntesis de resultados*. Recuperado en <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/midesocial/casen2013-inmigrantes.pdf>
- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO (2006): *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional, CASEN 2006*: Santiago: MIDEPLAN.
- Mineduc. (2015). *Ayuda Mineduc*. Recuperado en <http://www.ayuda,ineduc.cl/Temas/Detalle/797fda79-2d96-e111-89f5-005056a10015>
- Mineduc. (2017). *Ayuda Mineduc*. Recuperado en <https://epja.mineduc.cl/validacion-de-estudios/puedo-validar-estudios-extranjero/>
- Mineduc. (2017). *Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas. Reforma Educacional en Marcha*. Gobierno de Chile, 2017
- Mineduc. (2016). *Ayuda Mineduc*. Departamento Provincial de Chillán.

- Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2015). INTERCULTURALIDAD, MIGRANTES Y EDUCACIÓN. *Diálogo Andino*, 47, 3-6.
- Nieto, S. y Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (5th ed.)*. New York: Pearson.
- Organización Internacional para las migraciones (2010). *Naciones Unidas, Asamblea General, Sexagésimo quinto periodo de sesiones, Globalización e interdependencia*. Recuperado en <http://www.iom.int/es/sexag%C3%A9simo-quincuag%C3%A9simo-per%C3%ADodo-de-sesiones-2010>.
- Paludarias, J.M. (1998). *Inmigración, Integración y Escolarización*. Revista Española de Educación Comparada. Recuperado en <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7253/6921>.
- Pavez, I. (2012). Inmigración y Racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1), 75-99.
- Palou, B. (2010). *La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes i Diagnòstic en Educació. Recuperado 23 de mayo de 2013 de <http://tdx.cat/handle/10803/2363>.
- Quintriqueo, S., Mc Ginity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de la Araucanía *Estudios Pedagógicos*, 35(2).
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago: LOM Editores.
- Reid, C. y Sripraks, A. (2012). The possibility of cosmopolitan learning: Reflecting on future directions for diversity teacher education in Australia. *Journal of Teacher Education*, 40 (issue 1), 15-29.
- Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 273-286.
- Sabariego, M. (2003). *La formación del profesorado en educación intercultural, a Temps d'Educació*, 27. Barcelona: ICE-UB.
- Sadker, M., Sadker, D. y Zittleman, K. (2008). *Teachers, schools, and society* (8th ed.). New York: McGraw-Hill
- Sandell, R (2007). *Inmigración: diferencias a nivel mundial. Área: Demografía, Población y Migraciones Internacionales-ARI n°47/2007*(traducido del Inglés).
- Sanhueza, S., Cardona, C. y Friz, M. (2011). La dimensión personal y social de la comunicación intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante (España). *Papeles de Trabajo*, 21, 37-61.

- Sename. (2013). *Niñas, niñas y adolescentes migrantes: una mirada desde los proyectos de diagnóstico*. Recuperado en http://www.sename.cl/wsename/otros/dam/_2013/NNA_MIGRANTES.pdf
- Serra, C. (coord.) (2005). *L'efecte dels centres sobre la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria* (Informe). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tapia, M. (2012) *Frontera y migración en el norte de a partir del análisis de los censos de población. Siglos XIX-XXI*. (Instituto), de estudios internacionales (INTE), Universidad Arturo Prat. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-34022012000300011&script=sci_arttext
- Tennent, L., Tayler, C., Farrell, A. y Patterson, C. (2005). *Social Capital and Sense of Community: What do they mean for young children's success at school?* Australian Association for Research in Education (AARE) International Education Research Conference (paper). Recuperado 04 de junio de 2013 de: <http://eprints.qut.edu.au/2892/>
- Torres, F. (2002). La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea. En De Lucas, J. y Torres, F. (eds.), *Inmigrantes ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (pp. 49-73). Madrid: Talasa Ediciones.
- Tosolini, A., Giusti, S. y Papponi Morelli, G. (2007). *A scuola di intercultura. Cittadinanza, partecipazione, interazione: le risorse della società multiculturale*. Gardolo: Centro Studi Erickson.
- Vila, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: Escala de sensibilidad intercultural.

Anexos

