



UNIVERSIDAD **DE ATACAMA**

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACION BÁSICA.

ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA INMIGRANTE DE UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL.

Seminario para optar al grado académico de licenciatura en educación.

Profesora patrocinadora: Yudith Hidalgo Gutiérrez.

Yennifer Valeska Adaros Leiva.

Mijal Andrea Contreras Durán.

Paula Faridh Salomé Illanes Gajardo.

Copiapó, Chile 2024.

DEDICATORIA.

A mi madre Margarita Isabel Leiva Vilches y a mi padre Marco Antonio Adaros Contreras, por su amor incondicional, paciencia, comprensión y el constante aliento que me brindaron a lo largo de este arduo camino. Sin su apoyo, este logro no hubiera sido posible. Gracias por siempre creer en mí, por brindarme todo lo que necesito para seguir mis sueños y por ser mi fuente constante de inspiración. Esta tesis va con mucho amor para ustedes.

A mi hija por nacer, aunque aún no te tengo en mis brazos, ya te llevo en mi corazón. Esta tesis representa no solo un logro académico, sino también el comienzo de un nuevo capítulo en mi vida, uno que estoy deseando compartir contigo. Te espero con todo mi amor y te prometo que cada paso que dé será también por ti, para darte lo mejor de mí.

Yennifer Adaros Leiva

DEDICATORIA.

A nuestros seres queridos:

“A quienes han partido, pero cuyo amor y enseñanzas siguen siendo una guía en nuestras vidas”

Dedicado a mi hermana, Alicia Noemí Contreras Durán.

En otra vida, quizás estaríamos celebrando este triunfo juntas, tal como lo soñamos algún día. Hoy, aunque no estés físicamente aquí para compartir este logro, te lo dedico con todo mi corazón, sabiendo que, en espíritu, estás presente en cada paso que he dado. Este triunfo es tuyo también, y no será el único.

Fuiste mi luz en los momentos en los que pensé en rendirme, la fuerza que me impulsó a seguir cuando las dudas me asaltaban. Eres el recuerdo que guardo con tanto amor, esa chispa que me ayudó a mantener la esperanza cuando más lo necesitaba. A pesar de la distancia que la vida impuso entre nosotras, tu presencia en mi corazón nunca se ha desvanecido.

Quizás, en otra vida, pudiera haberte contado todo lo que he vivido, y tener una respuesta tuya llena de amor y sabiduría. Pero hoy, desde lo más profundo de mi ser, sé que estás conmigo, en cada logro y en cada desafío, guiándome como siempre lo hiciste.

Este triunfo lleva tu nombre, y aunque no pueda escucharte ahora, siento que me acompañas en cada paso. Este no es el último, porque siempre estarás en mi vida, como mi hermana, mi amiga, y mi inspiración eterna. Te amo.

A mi madre Selva Juarez Geraldo y a mi papá Victor Muñoz Becerra , por ser la fuerza que siempre me ha impulsado a seguir adelante. Este trabajo es el reflejo de todo lo que me han dado: su apoyo, su fe en mí y su constante motivación para seguir creciendo. Sin ustedes, este logro no habría sido posible. Les dedico este trabajo con todo mi cariño y gratitud, porque cada paso que doy está marcado por su amor, su guía, su motivación y su fe en mí.

A mi hermana Camila Rojas Gajardo , que siempre ha sido mi fuente de inspiración . Su fe en mis capacidades fueron lo que me mantuvieron en pie todos estos años. Este trabajo es un reflejo de todo lo que me ha enseñado y lo que me ha impulsado a ser tanto en lo académico como en la vida. Esta tesis se la dedico a ella, porque sin su paciencia, sin su fe en mí, no sería lo que en gran parte soy ahora.

A mi hermana Faride Sierralta Rojas, por ser una fuente constante de alegría y apoyo en mi vida. Este trabajo es el reflejo de todo lo que me ha enseñado, de la fuerza que me transmite y de la confianza que siempre me da. Le dedico este logro con todo mi cariño, sabiendo que su apoyo ha sido fundamental en cada paso de este camino.

Paula Illanes Gajardo

AGRADECIMIENTOS.

A mis padres, Margarita y Marco

Quiero expresar mi eterno agradecimiento por todo lo que han hecho por mí a lo largo de mi vida. Su amor incondicional, su guía y su fortaleza han sido los pilares que me han sostenido, incluso en los momentos más difíciles. Siempre han estado ahí, ofreciendo palabras de aliento, apoyo inquebrantable y su confianza en mi capacidad para superar cualquier obstáculo.

A mis hermanos, Adrian, Marco y Marioly

Por su apoyo, por su capacidad de escucharme y por ser también mis grandes aliados en todo momento. No importa la distancia, siempre han estado a mi lado, apoyándome y ayudándome a mantenerme enfocada en mis metas.

A mis sobrinos, James, Angel, Maximiliano y Madelynne

Por llenarme de felicidad con su inocencia, risas y travesuras. Aunque tal vez no comprendan por completo lo que ocurre en mi mundo académico, su presencia y amor han sido fundamentales para mantenerme motivada.

Al padre de mi hija, Osvaldo

Por tu paciencia infinita y por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba. Tu fortaleza, comprensión y compromiso no solo me han motivado a alcanzar este logro, sino que también han sido fundamentales para enfrentar los desafíos de esta etapa. Gracias por estar a mi lado en los momentos más difíciles, por ser mi refugio en las tormentas y mi fuerza cuando más lo necesitaba. Estoy profundamente agradecida de recorrer este camino contigo y de compartir la dicha de esperar juntos la llegada de nuestra hija.

AGRADECIMIENTOS:

Quisiéramos agradecer a la profesora Yudith Hidalgo Gutierrez ,por su valiosa orientación, apoyo y paciencia a lo largo de este proceso. Su sabiduría, dedicación y compromiso con nuestro desarrollo académico fueron fundamentales para que este proyecto llegara a buen término. Gracias por darnos siempre su tiempo, por sus consejos precisos y por motivarnos a dar lo mejor de cada una de nosotras en cada etapa de esta investigación. Este trabajo no habría sido posible sin su guía, sin su paciencia y su fe en nuestras capacidades. Gracias por no solo escuchar nuestras consultas, sino por escucharnos cada vez que no estábamos al cien. Estamos profundamente agradecidas por todo lo aprendido y por todo el apoyo brindado, tanto académico como personal.

Quiero agradecer a mis padres, quienes han sido mi mayor impulso y apoyo durante todo el proceso. A mi madre, Edith Durán Araya, que con su amor incondicional, paciencia, apoyo constante y protección, estuvo presente a lo largo de este desafiante camino. Gracias por cada palabra de aliento, por ser mi refugio y mi fuerza, por brindarme siempre ese resguardo que me permitió avanzar sin temor. A mi padre, Víctor Contreras Rojas, que con su visión y sabiduría, soñó por ambos, guiándome en cada paso. Gracias por cada consejo invaluable, por cada palabra de motivación y por compartir conmigo la esperanza y el deseo de ver este momento hecho realidad. Gracias a los dos, porque sin su esfuerzo incansable y su amor, este logro no habría sido posible. Fueron quienes, con sacrificio y dedicación, se rompieron el lomo para verme triunfar en la vida. Hoy, al alcanzar esta meta, siento que mi triunfo es también el de ustedes, y gracias a sus impulsos y su aliento, sé que este no será el último.

A mis tíos, tías, primos y primas, que a pesar de la distancia, nunca dejaron de apoyarme. Gracias por sus charlas, por su cariño incondicional y por ese apoyo constante, que se materializó incluso a través de las video llamadas que me acompañaron durante mis noches de estudio. Su presencia, aunque virtual, fue fundamental para mantenerme enfocada y motivada.

A Edith Salgado, quien fue una guía esencial en mi desarrollo profesional. Gracias por brindarme las herramientas necesarias para alcanzar este logro, por su visión pedagógica que me permitió comprender el verdadero propósito de mi carrera y por siempre estar disponible para orientarme en los momentos de duda.

Este logro no es solo mío, sino de todos los que han estado a mi lado, acompañándome, guiándome y alentándome. Cada uno de ustedes ha dejado una huella en este camino, y por eso, les agradezco profundamente. Gracias totales.

A Dios, por ser mi guía y fortaleza en cada paso de este camino. Gracias por darme la sabiduría, la paciencia y el valor necesarios para enfrentar los retos.

A mis padres Selva Juarez Geraldo y Victor Muñoz Becerra, quienes con su amor incondicional y sacrificios me han guiado y apoyado en cada paso de este camino. Mamá, tu fuerza y dedicación me han enseñado a creer en mí misma y a seguir adelante con perseverancia. Todo lo que soy y logro se debe a tus sacrificios y tus palabras de aliento. Papá, aunque nuestras raíces son diferentes, el amor y el apoyo que me has brindado ha sido firme. Gracias por estar siempre, por enseñarme y darme confianza, por nunca dudar de mis capacidades y sin ustedes, este momento no habría sido posible.

A mis hermanas, pilares fundamentales en mi camino hacia la educación. Camila, gracias por enseñarme lo hermoso de enseñar y por tu fe en mis habilidades, lo que me impulsó a seguir este camino con entusiasmo. Faride, mi primera alumna, gracias por ser mi "conejillo de indias" y ayudarme a mejorar como docente. Gracias a ambas por su apoyo constante y por ayudarme a crecer profesionalmente.

A Kenneth, por tu apoyo incondicional y por enseñarme a aprovechar las nuevas tecnologías. Junto con mis hermanas, siempre estuviste ahí, incluso amaneciendo para ayudarme con la universidad. Tu generosidad y dedicación han sido esenciales en este proceso, y no podría estar más agradecida por todo lo que hiciste por mí.

A mis amigos y familiares, gracias por confiar en mí, escucharme y por su apoyo incondicional, siempre sentí su cariño estando cerca o lejos.

A mi Paloma, por siempre quedarte a mi lado estos años, por calmarme y darme tu amor incondicional.

A mi mamá Paula, tu presencia y enseñanzas siguen acompañándome en cada paso. Este logro es también tuyo, porque tu amor y sacrificios siempre han sido mi motor.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	vii
INTRODUCCIÓN	9
Capítulo I: MARCO TEÓRICO	11
1.1 <i>Introducción al Fenómeno Migratorio</i>	11
1.1.1 Factores que impulsan la migración	11
1.2 <i>El Impacto de la Inmigración en el Sistema Educativo chileno</i>	12
1.3 <i>Desafíos para la educación</i>	13
1.4 <i>Programa Nacional de Apoyo a la Educación de Estudiantes Extranjeros</i>	15
1.4.1 Retos del programa	16
a) Barreras culturales y sociales	16
b) Desafíos administrativos y apoyo psicosocial	16
c) Evaluación y monitoreo del programa	17
1.5 <i>Proceso de adaptación</i>	18
Capítulo II: MARCO METODOLÓGICO	20
2.1 <i>Objetivos</i>	20
2.1.1 Objetivo general	20
2.1.2 Objetivos específicos	20
2.2 <i>Justificación</i>	20
2.3 <i>Diseño de investigación</i>	21
2.3.1 Enfoque	21
2.3.2 Tipo de estudio	21
2.4 <i>Informantes</i>	22
2.4.1 Población	22
2.4.2 Muestra	22
2.4.3 Muestreo	24
2.5 <i>Recopilación de los datos</i>	24
2.5.1 Instrumento de recopilación de los datos	24
2.5.2 Validación del instrumento	25
2.5.3 Procedimiento de recolección de los datos	25
Capítulo III: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	32
3.1 <i>Análisis de foco grupales compuesto por estudiantes inmigrantes.</i>	32
3.1.1 Expectativas y desafíos culturales	32
a) Expectativas académicas.	32

b) Expectativas sociales.	33
c) Desafíos de adaptación.	34
3.1.2 Identidad y pertenencia	35
a) Expresión cultural personal.	35
b) Pertenecía al grupo escolar	36
3.1.3 Estrategias y apoyo en la adaptación	37
a) Apoyo de los profesores.	37
b) Apoyo de los compañeros.	38
c) Apoyo de la comunidad escolar.	38
3.1.4 Percepciones de los estudiantes	38
a) Bienestar emocional.	39
b) Apoyo y seguridad.	39
<i>3.2 Análisis del proceso de adaptación de una docente extranjera en el sistema educativo chileno</i>	40
3.2.1 Expectativas y Desafíos Culturales	41
a) Expectativas profesionales y sociales	41
b) Desafíos de adaptación	41
3.2.2 Identidad y Pertenencia	42
a) Expresión cultural y pedagogía personal	42
b) Pertenencia a la comunidad	43
3.2.3 Estrategias y Apoyo de Adaptación	44
a) Apoyo por parte de directivos y colegas	44
b) Acceso a recursos	45
3.2.4 Percepción del Bienestar y Ajuste Profesional	45
a) Bienestar emocional	45
b) Seguridad laboral	46
Capítulo IV: PROPUESTA	47
Capítulo V: CONCLUSIÓN	49
GLOSARIO	51
ANEXOS	56
<i>Información para el análisis de estudiantes.</i>	56
<i>Información para análisis docente.</i>	74

Tabla de cuadros

TABLA 1 : DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN PROVENIENTE DE LOS ESTUDIANTES. 27

TABLA 2 : DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN PROVENIENTE DE LA PROFESORA. 29

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo los estudiantes y docentes inmigrantes se han adaptado al sistema educativo chileno, centrándose en la Escuela Vicente Sepúlveda Rojo de la ciudad de Copiapó, y cómo esta institución responde al creciente ingreso de personas de otros países. El propósito es describir y analizar el proceso de adaptación cultural de los informantes en el contexto escolar, con el fin de contribuir a la mejora de las políticas educativas y las prácticas inclusivas del establecimiento, promoviendo así una integración efectiva de los inmigrantes en la comunidad educativa.

A pesar de las normativas que promueven la inclusión de los estudiantes inmigrantes, se ha observado la falta de estrategias consistentes y apoyo adecuado para operacionalizar la iniciativa. En el caso de los docentes inmigrantes, la investigación reveló la ausencia de políticas que aborden de manera integral su adaptación al entorno educativo, lo que genera brechas en su inserción.

Con un enfoque cualitativo, el estudio profundizó en las experiencias y desafíos de los involucrados, utilizando grupos focales y entrevistas como principales métodos de recolección de datos. Los resultados pusieron de manifiesto la carencia de políticas integradoras y el escaso apoyo específico tanto para estudiantes como para docentes inmigrantes.

Finalmente, se puede concluir que las interacciones culturales enriquecen el entorno educativo, subrayando la importancia de promover prácticas que favorezcan la integración y el respeto por la diversidad dentro del sistema escolar.

Palabras claves o descriptores:

ADAPTACIÓN CULTURAL, POLÍTICAS EDUCATIVAS, PRÁCTICAS INCLUSIVAS, INTEGRACIÓN, ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN, INMIGRACIÓN.

ABSTRACT

This research aims to understand how immigrant students and teachers have adapted to the Chilean educational system, focusing on the Vicente Sepúlveda Rojo School in the city of Copiapó, and how this institution responds to the growing influx of people from other countries. The purpose is to describe and analyze the process of cultural adaptation of the informants in the school context, in order to contribute to the improvement of educational policies and inclusive practices of the establishment, thus promoting an effective integration of immigrants into the educational community.

Despite regulations that promote the inclusion of immigrant students, there has been a lack of consistent strategies and adequate support to operationalize the initiative. In the case of immigrant teachers, the research revealed the absence of policies that comprehensively address their adaptation to the educational environment, which generates gaps in their insertion.

With a qualitative approach, the study delved into the experiences and challenges of those involved, using focus groups and interviews as the main methods of data collection. The results highlighted the lack of inclusive policies and the limited specific support for both immigrant students and teachers. Finally, it can be concluded that cultural interactions enrich the educational environment, underlining the importance of promoting practices that favor integration and respect for diversity within the school system.

Keywords or descriptors:

CULTURAL ADAPTATION, EDUCATIONAL POLICIES, INCLUSIVE PRACTICES, INTEGRATION, ADAPTATION STRATEGIES, IMMIGRATION.

INTRODUCCIÓN

La inmigración en Chile ha generado una adecuación significativa en diversos ámbitos, especialmente en el sistema educativo. A pesar de que existe una Política Nacional para Estudiantes Extranjeros que busca garantizar el acceso y la inclusión de los inmigrantes en el sistema escolar, la experiencia de integración de cada estudiante y docente inmigrante es única y depende de varios factores, ya sean personales, sociales o políticos.

La presente tesis es una investigación relacionada con la adaptación de personas inmigrantes en el ámbito escolar. Específicamente, aborda cómo los estudiantes y profesores inmigrantes se han integrado al sistema escolar chileno y cómo las comunidades educativas en las que se incorporan han interactuado frente a esta situación. Si bien existe una Política Nacional para estudiantes extranjeros, cada estudiante y docente proveniente de otro país percibe su integración de diversas maneras, por tal razón nuestro interés es conocer y describir la realidad de cómo profesores y estudiantes inmigrantes de la Escuela Vicente Sepúlveda Rojo, de la comuna de Copiapó, han resuelto las situaciones de adaptación en el ámbito educativo. Para ello, se realizaron conversaciones con grupos de estudiantes inmigrantes y con una docente proveniente de otro país que trabaja en el establecimiento donde se llevó a cabo la investigación.

El primer capítulo de la tesis contiene los antecedentes principales que sustentan la investigación. Algunos de ellos están relacionados con los diversos factores que impulsan a los inmigrantes a salir de su país de origen. También se aborda cómo este fenómeno social ha impactado la educación chilena y qué aspectos trata la política existente para estas personas.

En el segundo capítulo se detallan el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación. Además, se describe la muestra considerada, que incluye a estudiantes inmigrantes y una docente extranjera, así como el instrumento utilizado para recopilar información, asegurando que este proceso fuera válido y confiable.

El tercer capítulo presenta los resultados obtenidos mediante la recogida de datos. Estos resultados están organizados a través de un análisis de las conversaciones realizadas con los grupos de estudiantes y con la profesora inmigrante. Dichos análisis se categorizan según las dimensiones establecidas para la toma de información y las subdimensiones correspondientes, permitiendo una comprensión más detallada de las experiencias y perspectivas de los participantes.

En el cuarto y quinto capítulo de este trabajo, se centra en presentar las conclusiones obtenidas a partir del análisis y discusión de los resultados, destacando las principales aportaciones de la investigación en relación con los objetivos planteados. En esta sección, sintetizamos los hallazgos más relevantes, abordamos las limitaciones del estudio y reflexionamos sobre las implicancias teóricas y prácticas de los resultados obtenidos. Asimismo, como parte fundamental de esta última etapa, desarrollamos una propuesta orientada a mejorar o abordar la problemática investigada. Esta propuesta, basada en evidencias y análisis crítico, busca ofrecer soluciones innovadoras y viables que puedan ser implementadas en contextos similares, contribuyendo así al avance del conocimiento y al fortalecimiento de las prácticas en el campo estudiado.

Por último, se incluyen como anexo los documentos utilizados para el levantamiento de información en la investigación, los cuales fueron fundamentales para obtener las autorizaciones de los informantes que conformaron la muestra. Además, se adjuntan las tablas de contenido empleadas para organizar y estructurar los análisis realizados durante el desarrollo del estudio. También se integran los audios grabados de las conversaciones autorizadas con los grupos de estudiantes y la profesora inmigrante, los cuales constituyen una valiosa fuente primaria para el análisis de los datos.

Capítulo I: MARCO TEÓRICO

1.1 Introducción al Fenómeno Migratorio

El fenómeno migratorio es un evento social que se produce a nivel mundial, que consiste en el desplazamiento de seres humanos de un lugar a otro, este hecho refleja los movimientos de personas que dejan su país de origen para establecerse en otro. Se entiende como migración “un tipo de movimiento que supone la llegada de un individuo o grupo de personas a un país, región o localidad distinto del originario, para establecerse allí” (s.a. 2019). A su vez, Quiroa en el año 2020, modifica el concepto de inmigración al señalar que este generalmente suele darse cuando las personas buscan mejorar su calidad de vida, residiendo temporal o permanentemente en otro país que les brinde la seguridad y las oportunidades que en su país de origen no encuentran.

1.1.1 Factores que impulsan la migración

Los flujos migratorios a nivel global son un desafío complejo, éstos son impulsados por una variedad de factores. Entre las causas para llegar a la inmigración se destacan:

- Las crisis políticas, marcadas por la violencia, la persecución y los conflictos armados que obligan a muchas personas a buscar refugio en otras naciones. El Parlamento Europeo (2024, marzo 25) aclara que “la persecución étnica, religiosa, racial, política y cultural empuja a las personas a abandonar su país”
- Los factores económicos también desempeñan un papel crucial en la migración. La falta de empleo y la pobreza en los países de origen obligan a muchas personas a buscar mejores oportunidades de vida fuera de su país. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2024) destaca que “el despojo económico, la falta de acceso a la educación y el empleo [...] han motivado a las personas de todo el mundo [...] a buscar una nueva vida en los Estados Unidos u otros países” (2024, s.p.).
- Los factores ambientales, como los desastres naturales y el cambio climático, son cada vez más relevantes para producir la migración. Un ejemplo trágico fue el terremoto que golpeó Haití en el año 2010. El Arzobispo Wester (2017, p.2), aclaró que este evento fue mortal, reclamando las vidas de más de 90.000

personas, llevando al desplazamiento de más de 1.5 millones de habitantes del país.

- Por otro lado, los factores demográficos son los aspectos relacionados con el tamaño, la distribución y las características de una población. Según el artículo sobre las causas de inmigración de la página Pasión Lectora (*causas de inmigración, s.f.*) los factores demográficos como el crecimiento poblacional, la distribución desigual de la población, la falta de empleo y la presión sobre los recursos pueden impulsar la migración (s.a.)

Estos movimientos migratorios generan retos significativos para los países receptores, que deben adaptarse a nuevas demandas sociales, laborales, culturales y educativas, mientras buscan soluciones integradoras y sostenibles para abarcar la diversidad. En este contexto, la interculturalidad juega un rol clave, ya que fomenta el entendimiento mutuo y el respeto entre las distintas culturas, permitiendo la construcción de una sociedad más inclusiva. Una sociedad inclusiva es aquella que busca la participación activa, equitativa y respetuosa de todas las personas que la componen, garantizando que todos tengan acceso equitativo a oportunidades y participen activamente en todos los aspectos de la vida (s.a. 2024).

Chile no es ajeno al desafío migratorio, ya que a lo largo de su historia ha recibido un gran número de inmigrantes, especialmente desde los años 90. Según las Estadísticas Migratorias de 2022, se estimó que 1.625.074 personas extranjeras residían en Chile hasta el 31 de diciembre de ese año. De este total, 210.521 son niños, niñas y adolescentes migrantes menores de 19 años, lo que equivale al 13% de la población extranjera estimada.

1.2 El Impacto de la Inmigración en el Sistema Educativo chileno

El creciente flujo migratorio hacia Chile ha tenido un impacto significativo en el sistema educativo del país, evidenciado por un notable incremento tanto en el número de profesores como de alumnos inmigrantes. Según Elige Educar (2019), durante el año 2018, el sistema escolar chileno recibió 114.325 estudiantes de origen extranjero, lo que representó un 3,2% de la matrícula total del sistema. En el año 2020, el número de

estudiantes migrantes ascendió a 178.060, lo que representó el 4,9% de la matrícula total, (Fontilus, 2021). Para el año 2023, el centro de estudios IdeaPaís dio a conocer los resultados de su investigación, sobre la población migrante, en ella menciona que los datos del Ministerio de Educación del año 2023 reflejaron que, de los 3.631.065 alumnos matriculados en el sistema, un 7,4% (267.339) eran estudiantes extranjeros, lo que evidencia un aumento considerable en la población migrante. Este aumento considerable de alumnos inmigrantes también implica adaptaciones y desafíos adicionales para el sistema educativo chileno en términos de integración y atención a la diversidad cultural.

Por otro lado, Ortega, Tapia, y Ferrada, investigadoras del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de universidades estatales, mencionan que hasta el año 2020 había 3.200 educadores de otras nacionalidades en los establecimientos del país, representando el 1,3% del total de educadores en ejercicio en el sistema escolar chileno lo que plantea para ellos diversos desafíos culturales que deben enfrentar (2022, s.p). En el mismo artículo, las investigadoras señalan que, aunque la presencia de docentes extranjeros en Chile es baja en comparación con otros países, su participación experimentó un aumento significativo del 218,9% entre los años 2015 y 2020.

1.3 Desafíos para la educación

Pellicer (s.f, pág 1) menciona que: “Los centros escolares presentan hoy día un aspecto plural, con alumnado procedente de numerosos países y de culturas, en muchos casos, muy diferentes de la autóctona. Con frecuencia, estos alumnos no conocen la lengua del contexto escolar cuando se incorporan al centro educativo.”

El aumento de la inmigración en Chile ha transformado el panorama educativo del país, planteando tanto oportunidades como desafíos significativos para el sistema escolar. Esta situación requiere respuestas innovadoras que garanticen el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes, sin importar su origen o situación migratoria. La llegada de estudiantes inmigrantes a las aulas chilenas pone a prueba la capacidad del sistema educativo para adaptarse a la diversidad y fortalecer prácticas inclusivas que no solo favorezcan la integración de los recién llegados, sino que también beneficien a toda la comunidad escolar.

Tanto profesores como estudiantes se enfrentan a diversas situaciones al integrarse al sistema educativo chileno, como la adaptación a normas y costumbres locales, la validación de documentación académica previa, el desarrollo de habilidades lingüísticas y culturales para una comunicación efectiva, y de experiencias. Estos aspectos son fundamentales para una integración exitosa y para establecer relaciones positivas en la comunidad escolar.

Los profesores inmigrantes enfrentan desafíos específicos en su adaptación al entorno escolar chileno. Uno de los principales desafíos es el proceso de validación de su título profesional. El Ministerio de Educación (2018), explica que, para que un docente inmigrante pueda ser incorporado al sistema educativo chileno, el representante de la institución educativa en donde el profesor desea trabajar debe gestionar una solicitud al MINEDUC para autorizar la contratación del docente inmigrante. Este permiso puede otorgarse por cinco años, durante los cuales debe validar sus estudios en universidades o institutos profesionales, reconocidos por el estado chileno, no obstante, debe acreditar que cuenta con la visa, y en caso de que esta se encuentre en proceso de tramitación, debe contar con tarjeta especial de trabajo, paralelamente deben adaptarse al modelo educativo chileno y a las políticas educacionales de Chile, requiriendo tiempo y capacitación.

El Ministerio de Educación, referente a los estudiantes inmigrantes, ha implementado el Programa Nacional de Apoyo a la Educación de Estudiantes Extranjeros, una iniciativa que busca garantizar el acceso universal a la educación, independiente de la situación legal de los estudiantes o la disponibilidad de documentos escolares de sus países de origen. “Desde el año 2016 el Mineduc ha llevado a cabo una serie de acciones para procurar el acceso, permanencia y continuidad de la trayectoria educativa de estudiantes extranjeros en nuestro país, independientemente de su condición migratoria” (s.a., 2020). Esto se alinea con recomendaciones internacionales, como las emitidas por la UNESCO (2019), que subrayan la importancia de asegurar que ningún niño quede excluido del sistema educativo debido a su estatus migratorio.

En Chile, el acceso a la educación se garantiza sin la necesidad de que los estudiantes extranjeros obtengan la cédula de identidad chilena. Según AyudaMineduc (s.f.),

aquellos que no cuentan con un RUN y desean incorporarse al sistema escolar chileno, ya sea en cualquiera de sus niveles de educación regular o a través de la validación de estudios, deben solicitar un Identificador Provisorio Escolar (IPE). Este número temporal les permite acceder a la matrícula provisional.

Si el estudiante no posee la validación de los estudios cursados en su país de origen, también debe solicitar, mediante el IPE, una matrícula provisoria. AyudaMineduc (s.f.) aclara que, en este caso, es necesario solicitar al MINEDUC autorización para matricularse provisionalmente en el curso que le corresponde, según su edad o la documentación escolar disponible, destacando que esta solicitud se realiza mientras se lleva a cabo el proceso propio de Reconocimiento de Estudios o Validación de los mismos, lo que permitirá certificar el último curso aprobado por el estudiante.

Este enfoque no solo cumple con los estándares internacionales en derechos humanos, sino que también envía un mensaje de equidad y compromiso social, fundamental en una sociedad multicultural en desarrollo.

1.4 Programa Nacional de Apoyo a la Educación de Estudiantes Extranjeros

La implementación del programa nacional de apoyo a la educación de estudiantes extranjeros ha permitido la flexibilización de los procedimientos de matrícula, eliminando obstáculos legales y normativos que históricamente excluían a los estudiantes inmigrantes. Además, las escuelas han sido alentadas a reconocer las trayectorias educativas previas de estos estudiantes, ajustando los currículos para validar conocimientos y habilidades adquiridos en sus países de origen.

Este esfuerzo, aunque significativo, enfrenta limitaciones debido a la falta de recursos adecuados en algunas escuelas, lo que ha dificultado la aplicación uniforme del programa en todo el territorio nacional. Regiones como la Metropolitana y Antofagasta, que concentran un alto porcentaje de la población inmigrante, han reportado sobrecarga en sus sistemas escolares debido a la insuficiencia de infraestructura y personal docente especializado. Según Bellei, Contreras y Valenzuela (2019), estas brechas en la distribución de recursos reflejan un desafío estructural en el sistema educativo chileno que requiere atención prioritaria.

Uno de los aspectos destacados del programa es su enfoque en la enseñanza del español como segunda lengua, especialmente dirigida a estudiantes cuyo idioma nativo es el criollo haitiano, el inglés o lenguas indígenas. Sin embargo, este componente se enfrenta a dificultades relacionadas con la falta de capacitación específica para los docentes y la carencia de materiales didácticos adaptados a estas necesidades. García y Kleifgen (2018) enfatizan que la enseñanza exitosa de un segundo idioma requiere una inversión significativa en formación profesional y recursos educativos, una realidad que todavía no se cumple en muchas escuelas chilenas. Este déficit repercute directamente en la capacidad de los estudiantes inmigrantes para integrarse académica y socialmente, generando desigualdades en su experiencia educativa.

1.4.1 Retos del programa

a) Barreras culturales y sociales

Un desafío importante identificado en la implementación del programa es la persistencia de barreras culturales y sociales dentro de las escuelas. Aunque el programa promueve activamente la educación intercultural, que busca valorar y respetar la diversidad cultural de los estudiantes, estas iniciativas aún no se han traducido de manera efectiva en la práctica diaria. Portes y Rumbaut (2001) destacan que los prejuicios hacia los inmigrantes pueden generar un entorno escolar hostil que impacta negativamente en su rendimiento académico y bienestar emocional. En el caso chileno, Soto (2021) identificó que los estudiantes haitianos enfrentan niveles desproporcionadamente altos de discriminación debido a barreras lingüísticas y prejuicios raciales, lo que dificulta su integración tanto en el aula como en la comunidad escolar en general.

b) Desafíos administrativos y apoyo psicosocial

Las limitaciones administrativas y normativas también representan un obstáculo significativo para la plena implementación del programa. A pesar de las directrices oficiales que buscan simplificar la matrícula de estudiantes inmigrantes, en la práctica, muchas escuelas continúan exigiendo documentación que las familias no siempre pueden proporcionar. Esta rigidez burocrática, según la UNESCO (2019), perpetúa la exclusión educativa y desmotiva a las familias, limitando las oportunidades de los estudiantes para desarrollarse en un entorno escolar formal. Asimismo, la falta de un proceso eficiente para validar las trayectorias educativas previas añade una capa

adicional de complejidad, dejando a muchos estudiantes en una posición de desventaja desde el inicio de su experiencia en el sistema educativo chileno.

En términos de apoyo psicosocial, el programa incluye la integración de equipos especializados en las escuelas, un esfuerzo clave para abordar las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes inmigrantes. Sin embargo, la disponibilidad de psicólogos, trabajadores sociales y mediadores culturales sigue siendo insuficiente, especialmente en las regiones más afectadas por la inmigración. Bellei, Contreras y Valenzuela (2019) argumentan que la falta de personal capacitado limita severamente la capacidad de las escuelas para responder a las experiencias traumáticas que muchos estudiantes inmigrantes llevan consigo, como el desplazamiento forzado o la separación de sus familias. Este vacío en el apoyo psicosocial no solo afecta a los estudiantes inmigrantes, sino que también influye en la cohesión y el clima general de las comunidades escolares.

c) Evaluación y monitoreo del programa

Finalmente, la ausencia de sistemas robustos de monitoreo y evaluación del programa constituye otro desafío importante. Según la OECD (2018), el éxito de las políticas inclusivas depende de la existencia de indicadores claros que permitan medir tanto el impacto académico como el social de estas iniciativas. En Chile, la falta de datos fiables y evaluaciones sistemáticas dificulta la identificación de buenas prácticas y la implementación de ajustes necesarios para optimizar el programa. Esta debilidad no solo limita la efectividad del programa en el corto plazo, sino que también restringe su capacidad para adaptarse a las cambiantes necesidades de los estudiantes inmigrantes y las comunidades escolares.

En este escenario, resulta crucial invertir en la capacitación docente, dotando a los educadores de herramientas y conocimientos que les permitan abordar la diversidad cultural y lingüística en el aula de manera efectiva. Además, es indispensable asignar más recursos a las regiones y escuelas que enfrentan una mayor presión debido al incremento de la inmigración, asegurando que puedan implementar programas específicos de apoyo lingüístico, psicosocial y cultural. También es fundamental fomentar una participación de las familias inmigrantes en la vida escolar, reconociendo

su papel central en el éxito académico y social de los estudiantes. Por último, el desarrollo de sistemas de monitoreo y evaluación permitirá ajustar las estrategias y garantizar que las políticas implementadas realmente cumplan con sus objetivos de inclusión y equidad.

1.5 Proceso de adaptación cultural

El proceso de adaptación cultural de los inmigrantes implica una serie de factores complejos que van más allá de la adquisición de nuevos conocimientos y comportamientos. Los inmigrantes deben no solo aprender nuevas costumbres, leyes, idiomas y formas de interacción social, sino también adaptar sus ideas, sentimientos y comportamientos a las normas y valores de la sociedad receptora. Este proceso de adaptación puede dar lugar a un fenómeno denominado "aculturación". Berry (1992) refiere la aculturación a la modificación de la cultura de origen de los inmigrantes al entrar en contacto con la cultura dominante del país receptor.

De acuerdo con John W. Berry (1992), existen cuatro estrategias principales que los individuos adoptan en el proceso de aculturación, las cuales dependen de dos dimensiones clave: la retención de la cultura original y la adopción de la cultura dominante. Estas estrategias son:

1. **Integración:** Ocurre cuando los inmigrantes adoptan la cultura dominante, pero al mismo tiempo mantienen su propia cultura de origen. Este modelo resulta en una identidad bicultural, que permite una adaptación más flexible a la sociedad receptora.
2. **Asimilación:** En este caso, los inmigrantes adoptan completamente la cultura dominante, abandonando su cultura de origen. Este proceso puede implicar la pérdida de identidad cultural.
3. **Separación:** Se produce cuando los inmigrantes rechazan la cultura dominante en favor de preservar su cultura de origen. Este enfoque puede generar aislamiento y dificultades de adaptación.

4. **Marginación:** Ocurre cuando los inmigrantes rechazan tanto su cultura de origen como la cultura dominante. Este modelo de aculturación puede generar un gran estrés y dificultades en el proceso de integración social.

En resumen, las cuatro estrategias de aculturación de Berry reflejan distintos niveles de adaptación cultural que los individuos experimentan al interactuar con una cultura dominante. Mientras que la integración permite una adaptación flexible y satisfactoria, las otras estrategias (asimilación, separación y marginación) pueden presentar más desafíos y, en algunos casos, generar conflictos internos y dificultades de integración en la nueva sociedad.

Ante la importancia de facilitar la adaptación cultural, como pregunta de investigación nos planteamos la siguiente interrogante: ¿Cómo han enfrentado el proceso de adaptación cultural profesores y estudiantes inmigrantes de una escuela pública de Copiapó?

Capítulo II: MARCO METODOLÓGICO

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo general

Describir cómo profesores y estudiantes inmigrantes de la Escuela Vicente Sepúlveda Rojo, de la comuna de Copiapó, han resuelto las situaciones de adaptación cultural en el ámbito educativo.

2.1.2 Objetivos específicos

- Analizar las percepciones y experiencias de los estudiantes y profesores inmigrantes en relación con su proceso de adaptación en el entorno educativo de la Escuela.
- Identificar las estrategias pedagógicas implementadas por los estudiantes y profesor de un establecimiento municipal, para facilitar su adaptación cultural.
- Comparar las estrategias de adaptación cultural utilizadas por el establecimiento educacional en relación con las políticas vigentes de educación intercultural.

2.2 Justificación

La inmigración es un derecho fundamental de cada ciudadano, al igual que el derecho a ser reconocido y respetado como una persona única. Este principio está claramente establecido en la Política Nacional de Convivencia Educativa, que se basa en el Nuevo Contrato Social para la Educación propuesto por la UNESCO en el año 2021. En este contexto, identificar el proceso de adaptación que han experimentado estudiantes y profesores inmigrantes al integrarse al sistema educativo chileno permitirá identificar los elementos circundantes que podrían estar influyendo en su experiencia dentro del ámbito escolar.

El análisis de los datos recopilados en esta investigación podría proporcionar a las direcciones de los establecimientos educacionales herramientas valiosas para planificar y difundir estrategias de adaptación en sus comunidades educativas. Esto contribuiría a promover la integración entre estudiantes y profesores extranjeros con la comunidad educativa local, fomentando un ambiente inclusivo y de respeto mutuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que Berry (1992) denomina aculturación integradora.

2.3 Diseño de investigación

2.3.1 Enfoque

El propósito de esta investigación es profundizar en las experiencias, percepciones y significados atribuidos por los profesores y estudiantes inmigrantes de la Escuela Vicente Sepúlveda Rojo de la comuna de Copiapó, en relación con las situaciones de adaptación cultural en el ámbito educativo.

Guerrero (2016), afirma que:

"La investigación cualitativa se centra en comprender y profundizar los fenómenos, utilizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean. Normalmente es escogido cuando se busca comprender la perspectiva de individuos o grupos de personas a los que se investigará, acerca de los sucesos que los rodean, ahondar en sus experiencias, opiniones, conociendo de esta forma cómo subjetivamente perciben su realidad" (pp. 2-3).

En este sentido, la investigación cualitativa fue la elección más adecuada para nuestro propósito, ya que permitió captar las narrativas, significados y vivencias de los profesores y estudiantes inmigrantes, profundizando en cómo perciben y enfrentan las situaciones de adaptación cultural en el ámbito educativo. Este enfoque nos permitió, además, analizar las estrategias pedagógicas que han implementado tanto los partícipes de la investigación como la comunidad educativa, para abordar estas situaciones y comparar dichas estrategias con las políticas de educación intercultural vigentes.

Siguiendo lo planteado por Guerrero (2016), este modelo nos proporcionó herramientas para comprender las experiencias de estudiantes y profesores inmigrantes desde su contexto, abordando aspectos culturales, pedagógicos, sociales y personales relacionados con su integración. Al centrarnos en las percepciones y vivencias de los sujetos de investigación, logramos identificar tanto los retos como las oportunidades presentes en su proceso de integración cultural, social y emocional.

2.3.2 Tipo de estudio

Como grupo de investigación desarrollamos un estudio basado en la teoría fundamentada. Este enfoque se centra en generar teorías emergentes a partir de la información recolectada y analizada durante el proceso de investigación, en lugar de apoyarse en teorías preexistentes. Palacios (2021) destaca que “a través de la teoría fundamentada se puede acceder y comprender la realidad de los significados, las percepciones y las experiencias que las personas participantes construyen en relación con una situación particular”.

Basado en lo anterior, el presente estudio investigó las diversas situaciones que enfrentan los profesores y estudiantes inmigrantes en el entorno escolar, así como las estrategias que emplean para adaptarse cultural y académicamente. Este análisis permitió comprender el proceso de adaptación, además de identificar los significados atribuidos y los apoyos proporcionados por el entorno educativo que influyen en dicha adaptación cultural.

2.4 Informantes

2.4.1 Población

La población de este estudio estuvo compuesta por el profesorado de origen extranjero y estudiantes inmigrantes de la Escuela Vicente Sepúlveda Rojo, de la comuna de Copiapó. El establecimiento cuenta con 223 estudiantes inmigrantes aproximadamente y un docente extranjero. Las nacionalidades predominantes entre los estudiantes son boliviana, peruana, venezolana, ecuatoriana y colombiana, lo que se pudo evidenciar es que hay un flujo migratorio de origen sudamericano. Esta variedad de nacionalidades nos permitió tener una visión más amplia en nuestra investigación.

2.4.2 Muestra

Dado que en el establecimiento educacional únicamente se encuentra una docente proveniente de otro país, el presente estudio se centra exclusivamente en esa profesora de origen inmigrante para la recolección de datos.

Con ella, se organizó una única reunión, que tuvo lugar el día jueves 14 de noviembre de 2024. Durante esta instancia, se tuvo la oportunidad de levantar información realizando todas las consultas relacionadas con la investigación. La conversación tuvo una duración de 1:23:39 segundos.

Por otro lado, para la selección de la muestra con los estudiantes inmigrantes se empleó una muestra no probabilística. Rojas afirma que en este tipo de muestra: “La elección de los miembros para el estudio dependerá de un criterio específico del investigador, lo que significa que no todos los miembros de la población tienen igualdad de oportunidad de conformarla” (2017, s.p). En este caso, se utilizaron dos criterios principales para la elección de los alumnos:

1. Nacionalidad, considerando la diversidad cultural de la escuela.
2. Nivel escolar, abarcando desde el tercero básico hasta el sexto básico.

Sin embargo, el estudio se centró con una totalidad de 18 estudiantes inmigrantes, se consideraron aquellos del primer y segundo ciclo del año 2024, específicamente desde tercero hasta sexto básico, de nacionalidades boliviana, peruana, colombiana, venezolana y ecuatoriana, con edades comprendidas entre los 8 y 12 años.

Con ellos se dispusieron diversas conversaciones, una de ellas fue la conversación con estudiantes inmigrantes de 5° básico “b” y “c” y también con estudiantes de 6° básico “c”, ejecutándose el día viernes 29 de noviembre de 2024, teniendo una duración de 1:01:19 seg. En esta ocasión se contó con la participación de 7 estudiantes en total, contamos con la participación de 3 estudiantes del 5° básico “b”, 1 estudiante del 5° básico “c” y 3 estudiantes del 6° básico “c”. En cuanto al sexo y las nacionalidades de los estudiantes, 4 estudiantes eran de sexo femenino, 1 de ellas de origen colombiana y 3 de origen boliviana, mientras que de sexo masculino solo eran 3, uno de origen colombiano, otro de origen venezolano y el último de origen boliviano.

La segunda conversación con estudiantes se realizó con los 3° básico “a”, “b” y “c” y un 4° básico “b”. Ejecutándose el lunes 2 de diciembre de 2024 en una duración de 34:39 seg. Este grupo contó con 9 participantes, quienes 4 pertenecían al 3° básico “a”, 1 al 3° básico “b”, 3 al 3° básico “c” y 1 estudiante perteneciente al 4° básico “b”. En cuanto

al sexo y las nacionalidades de los estudiantes, 6 estudiantes eran de sexo femenino, 3 de ellas de origen colombiana, 1 de origen ecuatoriana, 1 de origen venezolana y otra de origen peruana. Mientras que el resto de los estudiantes eran de sexo masculino, 2 de ellos de origen boliviano y 1 de origen colombiano.

Ese mismo día, se llevó a cabo la tercera conversación que tuvo una duración de 28:58 seg., con un grupo de 6° básico “a”. Este grupo tuvo una participación reducida de 2 estudiantes debido a que las autorizaciones de aquellos participantes no fueron recibidas el día acordado para la conversación que contabilizaba los 5° y 6° básicos del establecimiento. En cuanto al sexo y las nacionalidades de ambos participantes, uno de los participantes era de sexo femenino de nacionalidad ecuatoriana, mientras que el otro participante era de sexo masculino de nacionalidad colombiana.

Para resguardar la identidad de los informantes, se implementó un sistema de codificación. A cada informante se le asignó un código compuesto por el nivel y la letra del curso, seguido de un número aleatorio del 1 al 6. Por ejemplo, un informante de 3° Básico A sería identificado como "3a1", otro informante como "3a2", y así sucesivamente. Esto garantiza la confidencialidad de los participantes.

Este sistema no solo asegura que las identidades de los participantes se mantengan en completo anonimato, sino que también facilita la organización y análisis de los datos, permitiendo identificar patrones o diferencias entre los grupos de estudiantes de manera ordenada.

2.4.3 Muestreo

Al ser un estudio que implementó una muestra no probabilística con los sujetos de investigación de la Escuela Vicente Sepúlveda Rojo, en la comuna de Copiapó, se llevó a cabo un muestreo por conveniencia. Según Tejedor, el muestreo por conveniencia "consiste en seleccionar a los individuos que convienen al investigador para la muestra" (2016, s.p). Por lo tanto, al plantear criterios de selección en los estudiantes, nos enfocamos en aquellos que cumplan con ciertos criterios.

La elección de estos criterios se fundamentó en la necesidad de incorporar diversas perspectivas y experiencias presentes en la muestra estudiantil de la Escuela Vicente Sepúlveda Rojo.

2.5 Recopilación de los datos

2.5.1 Instrumento de recopilación de los datos

El propósito de nuestra investigación es conocer las situaciones de adaptación cultural que enfrentan estos grupos. Para ello, recopilamos datos a través de una conversación guiada con la profesora inmigrante de la Escuela Vicente Sepúlveda Rojo, utilizando una guía de preguntas orientadoras que también permitió la inclusión de preguntas espontáneas que surgieron durante la interacción. Por otro lado, empleamos la estrategia de grupos focales formando diversos grupos con los estudiantes inmigrantes, organizándose por nivel educativo y diversas nacionalidades. Esto a la vez permitió reflejar la diversidad cultural de la escuela, abarcando a los estudiantes desde el tercero hasta el sexto básico.

Sánchez con respecto a los grupos focales, explica que: "de estas reuniones grupales obtenemos datos cualitativos como sensaciones, reacciones, comportamientos y opiniones de los usuarios que forman el grupo focal" (2022, s.p). Por ello, la guía con preguntas orientadoras, junto con la estrategia de grupo focal, nos permitió conocer y documentar las experiencias, perspectivas y estrategias empleada por la profesora y estudiantes inmigrantes de la escuela, al incorporarse al sistema educativo chileno, con el propósito de identificar las diversas situaciones que han debido enfrentar y poder difundir y facilitar su integración entre la comunidad educativa.

2.5.2 Validación del instrumento

Para validar el instrumento utilizado en nuestra investigación, fue fundamental tener claridad sobre lo que se deseaba preguntar, asegurando que la información obtenida fuera tanto relevante como precisa. Con este objetivo, elaboramos un listado inicial de preguntas que orientaron la discusión, permitiendo además que surgieran otras interrogantes de manera espontánea durante las conversaciones. Estas preguntas fueron cuidadosamente estructuradas y diseñadas para relacionarse directamente con las

experiencias, perspectivas y estrategias de adaptación cultural de los profesores y estudiantes inmigrantes al ingresar al sistema escolar chileno.

El proceso de validación incluyó una revisión detallada realizada por la docente patrocinante de la investigación. Esta validación se llevó a cabo en dos etapas. En la primera, se revisaron exhaustivamente las dimensiones y subdimensiones propuestas, asegurándose de que reflejaran adecuadamente los objetivos de la investigación. Posteriormente, en una segunda revisión, se evaluó el orden y la organización de las preguntas preestablecidas, garantizando que cada una correspondiera a las dimensiones y subdimensiones abordadas.

2.5.3 Procedimiento de recolección de los datos

Para llevar a cabo la investigación de manera efectiva, fue fundamental seguir una serie de pasos planificados. En primer lugar, se procedió a la preparación de las preguntas orientadoras, las cuales debían estar definidas y alineadas con los objetivos del estudio. Estas preguntas se organizaron de manera sistemática, estructurándolas en dimensiones y subdimensiones específicas, con el propósito de abordar las experiencias, perspectivas y estrategias tanto de la docente como de los estudiantes inmigrantes. Posteriormente, se realizó la selección de participantes basándose en criterios preestablecidos que aseguraron la representatividad y relevancia de la muestra. Una vez seleccionados los participantes, fue necesario obtener el permiso del establecimiento donde se llevó a cabo la investigación, garantizando así el cumplimiento de las normativas y la colaboración institucional. Seguidamente, se estableció el contacto con los sujetos de investigación y se obtuvo su consentimiento informado, asegurando que comprendieran y aceptaran su participación voluntaria en el estudio, para tal efecto se envió un documento escrito a los padres y apoderados de los estudiantes inmigrantes quienes debieron firmar si aceptaban que sus hijo participaran en la investigación con el propósito de proteger la privacidad de los participantes, especialmente considerando que son menores de edad, se adoptaron medidas rigurosas para garantizar la confidencialidad y el anonimato. En primer lugar, se codificaron los nombres de los participantes, de modo que ningún dato personal pudiera vincularse directamente con las respuestas o información proporcionada. Además, todos los datos recolectados fueron almacenados en un entorno seguro,

accesible únicamente para el equipo de investigación. Asimismo, en los análisis finales, se utilizó un lenguaje que evitará cualquier posible identificación de los participantes. Estas medidas aseguraron no solo el cumplimiento de las normativas éticas en investigaciones con menores de edad, sino también la creación de un ambiente de confianza para que los sujetos se sintieran seguros al compartir sus experiencias y perspectivas.

Con todos estos preparativos previos, se procedió a la realización de la conversación con la profesora inmigrante del establecimiento educacional y los grupos de discusión con los estudiantes provenientes de otros países, esta técnica cualitativa nos permitió recoger información detallada a través de la interacción grupal. Tras la ejecución de los grupos focales, se llevó a cabo la recopilación de datos, donde se registraron y almacenaron por dimensiones y subdimensiones todas las observaciones y respuestas obtenidas. Finalmente, se procedió al análisis de los datos recopilados, un proceso crítico que implica interpretar la información recolectada para extraer conclusiones relevantes y válidas, las cuales contribuyeron significativamente al conocimiento en el área de estudio.

TABLA 1 : DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN PROVENIENTE DE LOS ESTUDIANTES.

Dimensiones	Subdimensiones
<p>Expectativas y desafíos culturales: Indaga sobre las aspiraciones académicas y sociales del estudiante, junto con las dificultades que enfrenta al adaptarse a un nuevo contexto cultural y educativo.</p>	<p>Expectativa Académica: Se refiere a las metas educativas del estudiante, sus comparaciones entre la escuela de origen y la actual, y los retos relacionados con el idioma y las diferencias culturales en el ámbito académico.</p>
	<p>Expectativas sociales: Analiza cómo el estudiante percibe sus relaciones interpersonales en la nueva escuela, sus expectativas de interacción con compañeros y profesores, y las diferencias culturales en la socialización.</p>
	<p>Desafíos de adaptación: Se centra en las dificultades específicas que el estudiante encuentra al ajustarse a las normas y costumbres escolares, y las estrategias que utiliza para superarlas.</p>
<p>Identidad y pertenencia: Aborda la relación del estudiante con su identidad</p>	<p>Expresión cultural personal: Examina si el estudiante tiene oportunidades para compartir aspectos de su cultura y si se siente valorado por su identidad cultural.</p>

<p>cultural en el contexto escolar y su percepción de inclusión y pertenencia en el grupo escolar.</p>	<p>Pertenencia al grupo escolar: Evalúa cómo el estudiante se siente parte de la comunidad escolar y cuáles son los factores que influyen en su inclusión o exclusión.</p>
<p>Estrategias y apoyo en la adaptación: Investiga las herramientas y recursos que el estudiante recibe de la comunidad educativa.</p>	<p>Apoyo de los profesores: Explora cómo los docentes ayudan al estudiante a superar barreras culturales y académicas, y si ofrecen apoyo adicional cuando es necesario.</p>
	<p>Apoyo de los compañeros: Analiza la interacción entre el estudiante y sus compañeros, enfocándose en el apoyo social y la ayuda que recibe de ellos.</p>
	<p>Apoyo de la comunidad escolar: Revisa los programas, materiales y recursos que la escuela proporciona para facilitar la adaptación cultural del estudiante al entorno escolar.</p>
<p>Percepciones del estudiante: Refleja las emociones y percepciones del estudiante respecto a su experiencia en la escuela, incluyendo su bienestar emocional, sentido de seguridad y propuestas para mejorar su integración.</p>	<p>Bienestar emocional: Investiga cómo se siente el estudiante en términos emocionales en el ambiente escolar, sus preocupaciones y las personas a quienes recurre para obtener apoyo.</p>

	<p>Apoyo y seguridad:</p> <p>Examina la percepción del estudiante sobre la seguridad y protección en la escuela, así como las acciones que podrían mejorar su experiencia escolar.</p>
--	---

TABLA 2 : DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN PROVENIENTE DE LA PROFESORA.

Dimensión	Subdimensión
<p>Expectativas y desafíos culturales:</p> <p>aborda cómo el docente inmigrante se reconoce a sí mismo en el nuevo entorno y cómo se siente parte de la comunidad escolar, considerando su raíces culturales y el proceso de integración.</p>	<p>Expectativas profesionales y sociales:</p> <p>Metas del docente en su desarrollo profesional y su impacto en la comunidad educativa, buscando mejorar sus habilidades y establecer relaciones positivas.</p>
	<p>Desafíos de adaptación:</p> <p>Dificultades para ajustarse a un nuevo contexto educativo y cultural, incluyendo normas, estrategias pedagógicas y la integración de estudiantes con diferentes necesidades.</p>
<p>Identidad y pertenencia:</p> <p>Aborda la relación del docente con su identidad cultural en el contexto escolar y su percepción de inclusión y pertenencia en el grupo escolar.</p>	<p>Expresión cultural y pedagogía personal:</p> <p>Incorporación de la identidad cultural del docente en su enseñanza, adaptando su estilo pedagógico para promover un ambiente inclusivo y respetuoso.</p>

	<p>Pertenencia a la comunidad: Grado de integración del docente en la comunidad escolar, estableciendo vínculos con estudiantes, colegas y familias, y participando activamente en la vida institucional.</p>
<p>Estrategias y apoyo de adaptación: Se refiere a las acciones que el docente realiza para integrarse y a los recursos o ayudas que reciben de la comunidad escolar para enfrentar los desafíos culturales.</p>	<p>Apoyo por parte de directivos y colegas: Refleja el respaldo que recibe el docente de sus superiores y compañeros de trabajo, tanto en términos de orientación pedagógica como en el manejo de situaciones laborales y personales.</p> <p>Accesos a recursos: Se refiere a la disponibilidad de materiales, tecnología y formación continua que el docente puede utilizar para mejorar su práctica pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes.</p>

<p>Percepción del bienestar y ajuste profesional:</p> <p>Cómo el docente inmigrante evalúa su calidad de vida y satisfacción en el nuevo entorno y cómo se adapta a las exigencias de su rol docente en un contexto cultural diferente.</p>	<p>Bienestar emocional:</p> <p>Implica el cuidado y la estabilidad emocional del docente, asegurando que cuente con el apoyo necesario para gestionar el estrés y los desafíos del entorno educativo.</p>
	<p>Seguridad laboral:</p> <p>Se refiere a la estabilidad en el empleo del docente, con condiciones laborales que garanticen un entorno seguro y justo, así como la protección de sus derechos laborales.</p>

Capítulo III: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

3.1 Análisis de foco grupales compuesto por estudiantes inmigrantes.

El siguiente apartado contiene los datos obtenidos de los grupos focales conformados por estudiantes del primer y segundo ciclo, específicamente de los niveles tercero, cuarto, quinto y sexto del establecimiento Vicente Sepúlveda Rojo, quienes proporcionaron información relevante sobre su adaptación involucrando los factores que pudieron influir este proceso. Para guiar la conversación de los grupos focales se consideraron las siguientes dimensiones:

3.1.1 Expectativas y desafíos culturales

La dimensión aborda las aspiraciones académicas y sociales de los estudiantes inmigrantes, así como las dificultades que enfrentan al adaptarse a un nuevo contexto cultural y educativo. Incluye las expectativas académicas, enfocadas en las metas educativas, las comparaciones entre la escuela de origen y la actual, y los retos relacionados con el idioma y las diferencias culturales en el ámbito académico. También contempla las expectativas sociales, que analizan la percepción de las relaciones interpersonales, la interacción con compañeros y profesores, y las diferencias culturales en la socialización. Finalmente, considera los desafíos de adaptación, centrándose en las dificultades específicas que enfrentan los estudiantes para ajustarse a las normas y costumbres escolares, así como en las estrategias que emplean para superarlas.

a) Expectativas académicas.

En cuanto a las expectativas académicas de los estudiantes inmigrantes, las experiencias compartidas reflejan tanto sus aspiraciones como los desafíos que enfrentan al adaptarse al sistema educativo chileno. El informante *3a3*, de nacionalidad colombiana, expresa su deseo de "*aprender modales*" (min. 7:29, audio 2), mientras que el informante *4b1*, también colombiano, manifiesta su interés por "*aprender cosas nuevas*". Sin embargo, no todas las expectativas iniciales se alinean con la realidad. Por ejemplo, el informante *6a1*, igualmente colombiano, comenta: "*Pensaba que iba a aprender muchas cosas nuevas, pero hay temas que acá en sexto han dado y yo en quinto ya lo he visto...*" (min. 2:27, audio 1). Este comentario alude a la percepción de que algunos contenidos

académicos en el establecimiento actual son reiterativos respecto a lo aprendido previamente en su país de origen.

También los estudiantes comparan su escuela de origen con la nueva, el informante 4b1 señala las variaciones en *"la forma de hablar"* (min. 8:54, audio 2), comentando que los chilenos hablan muy rápido, lo cual representa un desafío adicional para la comprensión y comunicación. Asimismo, el informante 5b3, de origen colombiano, menciona: *"Eran iguales, sino que, con diferentes nombres, porque historia era geografía, lenguaje era español y así..."* (min. 5:41, audio 1), indicando que, aunque el contenido académico es similar, los nombres de las asignaturas cambian entre su país de origen con el actual.

Por otro lado, algunos estudiantes destacaron diferencias significativas en los recursos educativos disponibles. Por ejemplo, el informante 3a4, de nacionalidad peruana, relata: *"La librería en mi país no había eso"* (min. 11:08, audio 2), refiriéndose a la falta de bibliotecas en su escuela de origen, lo que les obligaba a buscar información en sus hogares. El informante 5b1, de origen boliviano, señala que en su país *"teníamos que comprar los libros y uniforme"* (min. 06:09, audio 1), mientras que, en el sistema educativo chileno, el establecimiento proporciona materiales como libros y cuadernos para el año escolar. Este contraste subraya una diferencia importante en el acceso y disponibilidad de recursos educativos entre sus países de origen y Chile.

Finalmente, el comentario del informante 3a3, *"en Barbacoa ni en Cali no hacíamos multiplicaciones, en multiplicaciones hacíamos como en sexto"* (min. 13:29, audio 2), junto con su observación *"a mí historia en Barbacoa no me hacían"* (min. 13:47, audio 2), refleja tanto los retos como las oportunidades que los estudiantes enfrentaban al adaptarse a un nuevo sistema educativo. Estas experiencias muestran cómo las expectativas iniciales pueden transformarse en el proceso de integración escolar, marcando tanto dificultades como avances en su trayectoria académica.

b) Expectativas sociales.

En el ámbito social, las expectativas de los estudiantes inmigrantes suelen centrarse en la construcción de nuevos lazos, expresando un fuerte deseo de establecer amistades en su

nuevo entorno escolar. Por ejemplo, el informante 3a3, de nacionalidad colombiana, menciona que al llegar al colegio esperaba *"tener muchas amigas"* (min. 6:44, audio 2), mientras que el informante 3c1, de nacionalidad venezolana, expresaba su expectativa de *"tener muchos amigos venezolanos"* (min. 6:49, audio 2). Estas declaraciones evidencian su necesidad de apoyo social, tanto de compañeros locales como de aquellos que comparten su nacionalidad, lo que les brinda un sentimiento de seguridad y pertenencia en un contexto desconocido.

Sin embargo, no todos los estudiantes inmigrantes llegan con la misma confianza. El informante 6a2, de origen ecuatoriano, comenta: *"Esperaba que nos recibieran mal porque somos de otros países"* (min. 5:30, audio 3), reflejando los temores e inseguridades que pueden experimentar al enfrentarse a un nuevo entorno social. Este sentimiento de incertidumbre está asociado con la posibilidad de rechazo o discriminación debido a su origen extranjero.

Además, algunos estudiantes han enfrentado directamente situaciones de exclusión y acoso. El informante 3a3, de nacionalidad colombiana, relata: *"La primera vez que llegué a esta escuela, algunos compañeros de otro curso o de nuestro curso me hacían bullying"* (min. 14:48, audio 2). Este acoso se manifestó en burlas relacionadas con su apariencia física, como el comentario *"me dicen esponja, peludita"*, en referencia a su cabello, y también en insultos vinculados a su situación económica: *"me dicen pobre o fea"* (min. 16:01, audio 2).

Estas experiencias reflejan las dificultades sociales que algunos estudiantes inmigrantes enfrentan en su proceso de adaptación. Las diferencias culturales y socioeconómicas pueden convertirse en barreras significativas para su integración, afectando tanto su bienestar emocional como su capacidad para establecer vínculos positivos dentro de la comunidad escolar.

c) Desafíos de adaptación.

El proceso de adaptación de los estudiantes inmigrantes en el sistema educativo chileno se ve obstaculizado por diversos factores, entre los que destacan las diferencias culturales, lingüísticas y las percepciones de discriminación dentro del entorno escolar.

A partir de los testimonios recopilados, se puede observar que la comunicación y la comprensión del sistema educativo son aspectos fundamentales que inciden en la experiencia de los estudiantes inmigrantes y sus familias.

Uno de los principales desafíos es la comprensión del sistema de calificaciones chileno. Como se evidencia en el testimonio del informante 6c1: *"Me acuerdo que una vez me saqué un 7 y mi mamá pensaba que me había sacado mala nota; después le expliqué que era la nota máxima aquí en Chile"* (min 24:01, audio 1). Este testimonio pone de manifiesto la falta de información inicial que enfrentan muchas familias inmigrantes y cómo esto puede generar confusión en la evaluación del desempeño académico de sus hijos.

Otro factor determinante es la barrera lingüística, que dificulta la comunicación entre los estudiantes inmigrantes y sus pares o docentes. El informante 3c3 menciona: *"La voz y el idioma"* (min.16:57, audio 2), lo que sugiere que las particularidades del español chileno, tales como el acento, el vocabulario y las expresiones coloquiales, representan un obstáculo adicional para su integración. Este aspecto subraya la necesidad de estrategias pedagógicas que faciliten la adaptación lingüística y comunicativa de los estudiantes extranjeros.

3.1.2 Identidad y pertenencia

Esta dimensión explora cómo el estudiante percibe su identidad cultural dentro del contexto escolar y su sensación de inclusión en el grupo escolar. Incluye la expresión cultural personal, que analiza si el estudiante tiene oportunidades para compartir aspectos de su cultura y si su identidad cultural es reconocida y valorada. También aborda la pertenencia al grupo escolar, evaluando cómo el estudiante se integra en la comunidad escolar y los factores que promueven o dificultan su inclusión.

a) Expresión cultural personal.

En la discusión con los estudiantes inmigrantes, se evidencia que existen oportunidades para que algunos compartan aspectos de su cultura en el contexto escolar. El informante 3c3, de nacionalidad colombiana, menciona que encuentra espacios para expresar su identidad cultural en asignaturas como *"artes visuales y también orientación, que*

hallamos los problemas y eso" (min. 20:03, audio 2). Esto sugiere que ciertas instancias dentro del ámbito académico permiten la manifestación de sus tradiciones, contribuyendo a su valoración y reconocimiento.

Asimismo, el informante *3a3*, de nacionalidad colombiana, expresa su vínculo con las prácticas culturales de su país de origen al afirmar: *"Bailaba cunlado y también mapaná" (min. 28:16, audio 2).* Aunque muestra interés en compartir estas tradiciones en su nuevo entorno, también reconoce que le avergonzaría hacerlo en público. Esta inseguridad no parece derivar de su condición de inmigrante, sino de una timidez natural asociada a la exposición frente a otras personas.

Por otro lado, el informante *6a1* describe una experiencia concreta de intercambio cultural: *"La otra vez traje arepas e invité a mis amigos" (min. 35:16, audio 1).* Este gesto no solo muestra una oportunidad para compartir un elemento característico de su cultura, sino que también refleja un esfuerzo activo por construir lazos sociales a través del intercambio cultural.

Estas experiencias ponen de manifiesto los espacios disponibles para la expresión cultural y el interés de algunos estudiantes inmigrantes por compartir su identidad con la comunidad escolar. Este tipo de interacciones no solo enriquece la experiencia educativa de todos los involucrados, sino que también contribuye a crear un ambiente más inclusivo y acogedor.

b) Pertenecía al grupo escolar

Las respuestas de los estudiantes inmigrantes reflejan un sentimiento de exclusión y discriminación dentro del grupo escolar, lo que impacta su sentido de pertenencia a la comunidad. El informante *3c3* de nacionalidad colombiana, menciona que, al jugar, *"me molestan, el color de piel que tengo y por el país que yo vengo, a veces me dicen pobre, ratero, cosas así que me hieren y me ha afectado mucho" (min. 21:01 audio 2),* mientras que el Informante *6c1* comenta que *"a veces me dicen negro y eso que yo soy moreno" (min. 43:36, audio 1)* lo que evidencia cómo el acoso racial y las diferencias socioeconómicas afectan su inclusión. Además, la mención de la informante *3a3* de nacionalidad colombiana, sobre ser ignorada por sus compañeros y expuesta a

situaciones que la hacen pasar vergüenza (*min. 22:03 audio 2*), subraya la falta de apoyo social y las dificultades para integrarse en un entorno escolar que no parece acoger plenamente a los estudiantes inmigrantes. Estos factores de discriminación y acoso obstaculizan su adaptación e impactan negativamente en su sentido de pertenencia al grupo escolar.

3.1.3 Estrategias y apoyo en la adaptación

Esta dimensión analiza las herramientas y recursos proporcionados por la comunidad educativa para facilitar el proceso de adaptación del estudiante. Incluye el apoyo de los profesores, evaluando cómo los docentes ayudan a superar barreras culturales y académicas y si ofrecen asistencia adicional cuando es necesario. También abarca el apoyo de los compañeros, examinando las interacciones sociales y el respaldo que recibe el estudiante de sus pares. Por último, considera el apoyo de la comunidad escolar, revisando los programas, materiales y recursos implementados por la escuela para favorecer su integración en el entorno educativo.

a) Apoyo de los profesores.

En la conversación, los estudiantes inmigrantes mencionan el apoyo recibido por parte de los docentes para superar barreras académicas. El informante *3a3*, de nacionalidad colombiana, destaca que le proporcionaron un recurso de apoyo que le ayudó a mejorar en matemáticas, especialmente en habilidades como la multiplicación y la división (*min. 24:34 audio 2*). Además, menciona que "*el profesor allá en la sala nos dice que nos quiere mucho*" (*min. 25:23, audio 2*), lo que refleja un esfuerzo por parte del docente para crear un ambiente afectivo y de apoyo.

Por otro lado, el informante *6a1*, también colombiano, comenta que en Colombia los profesores eran más estrictos, diciendo: "*En Colombia eran jodidos... si uno molestaba mucho le pegaban con la regla, pues aquí son normales*" (*min. 5:54, audio 3*). Esta observación indica las diferencias en los enfoques disciplinarios y pedagógicos entre su país de origen y el contexto escolar en Chile.

b) Apoyo de los compañeros.

En cuanto al apoyo social, los estudiantes mencionan tanto dificultades como momentos de apoyo en sus interacciones con sus compañeros. El informante 3a3, de nacionalidad colombiana, describe una experiencia negativa, mencionando que "los hombres son bruscos y nos tratan como si fuéramos nada" (*min. 23:42, audio 2*). Este comentario refleja una falta de respeto y un trato despectivo por parte de algunos compañeros, lo que puede dificultar la adaptación social de los estudiantes inmigrantes.

Por otro lado, también se evidencia apoyo entre compañeros. El informante 5b1 agrega que, cuando tenía dudas, "*le preguntaba a mis compañeros*" (*min. 26:00, audio 1*). Esto sugiere que, a pesar de las dificultades, hay instancias en las que los estudiantes pueden contar con la ayuda de sus pares, especialmente en relación con el contenido de las clases u otros aspectos académicos.

c) Apoyo de la comunidad escolar.

En cuanto al apoyo de la comunidad escolar, aunque existen recursos como la presencia de inspectores, los estudiantes expresan no sentirse del todo apoyados por parte de la comunidad. El informante 3c3 de nacionalidad colombiana, relata que, "*Una vez, nos estaban molestando unos niños y le dijimos a una inspectora y la inspectora dijo después voy a ver y se fue y nos dejaron solos*" (*min. 23:29 audio 2*). Esta respuesta sugiere que, aunque existen mecanismos de apoyo, no siempre son eficaces ni inmediatos, lo que les genera un sentimiento de desprotección.

3.1.4 Percepciones de los estudiantes

Esta dimensión refleja las emociones y opiniones del estudiante sobre su experiencia escolar, incluyendo su bienestar emocional y percepción de seguridad. Explora el bienestar emocional, investigando cómo el estudiante se siente en el entorno escolar, sus preocupaciones y las personas a quienes recurre en busca de apoyo. También aborda el apoyo y seguridad, evaluando su percepción sobre la protección en la escuela y las acciones necesarias para mejorar su integración y experiencia escolar.

a) Bienestar emocional.

Los estudiantes inmigrantes manifiestan preocupaciones relacionadas con su bienestar emocional, principalmente como consecuencia del bullying. El informante 3c3 señala: *“Me siento mal porque me hacen mucho bullying por mi color”* (min. 29:43, audio 2). Además, agrega: *“Hay veces que no duermo”* (min. 30:08, audio 2), indicando que el acoso recibido ha afectado significativamente su capacidad para descansar y, en consecuencia, su salud emocional.

En contraste, el informante 6a1 comenta: *“Me siento relajado”* (min. 23:14, audio 3). Este sentimiento lo atribuye al hecho de que maneja el conocimiento que ha estado adquiriendo en el establecimiento, lo que le proporciona seguridad, ya que previamente había visto estos contenidos en su país de origen.

b) Apoyo y seguridad.

En cuanto al apoyo y seguridad, el informante 3c3 propone, en el *min 32:49 del audio 2*, habilitar un espacio de libre acceso en la biblioteca escolar como un lugar de tranquilidad y protección frente al acoso escolar. Por su parte, el informante 3c2 expresa: *“Que ya no haya bullying”* (min. 33:11, audio 2), destacando la necesidad de crear un entorno escolar inclusivo y seguro que garantice el bienestar emocional de los estudiantes inmigrantes.

Así mismo, el informante 6a1 sugiere: *“Que haya más seguridad, que hayan dos tías en el salón para que no se lo roben a uno”* (min. 25:56, audio 3). Esta propuesta responde a su percepción de altos índices de robos dentro de su sala de clases, sugiriendo que la presencia de dos asistentes por aula podría aumentar la seguridad.

Las conversaciones revelan diferencias en las percepciones de apoyo y seguridad entre los ciclos educativos. La mayoría de los estudiantes del primer ciclo manifiestan sentirse seguros y recurren al profesor jefe para buscar apoyo, ya que frecuentemente enfrentan discriminación por parte de sus compañeros. En cambio, los estudiantes del segundo ciclo expresan una confianza limitada hacia los docentes, recurriendo sólo a algunos

para buscar apoyo. Sin embargo, relatan que se sienten más cómodos y apoyados por sus compañeros, mostrando mayor confianza en sus relaciones.

Dentro de lo recopilado a partir de los grupos focales con estudiantes de primer y segundo ciclo, surge la importancia de conocer no solo sus experiencias, sino también las estrategias implementadas por el establecimiento para apoyar su adaptación. Para complementar la información, se sostuvo una breve conversación con la encargada de convivencia escolar, quien aportó detalles relevantes sobre las medidas adoptadas en este contexto. Aunque el establecimiento no cuenta con un protocolo formal para la integración de docentes y estudiantes inmigrantes, sí emplean ciertas estrategias enfocadas en promover la inclusión y facilitar la transición de los estudiantes extranjeros al sistema educativo chileno.

Una de estas estrategias es la realización de ferias y actividades pedagógicas que involucran tanto a los estudiantes inmigrantes como a sus familias. Estas iniciativas tienen como propósito brindar apoyo específico en el proceso de validación y regularización de los estudiantes extranjeros, facilitando la obtención del Identificador Provisorio de Estudiantes (IPE), reflejando el compromiso por atender las necesidades particulares de la población inmigrante presente en el establecimiento.

Además, se realizan inducciones grupales dirigidas a los estudiantes que recién ingresan al colegio, con el objetivo de ofrecerles una orientación inicial que facilite su adaptación tanto en lo académico como en lo social. Estas inducciones abordan aspectos fundamentales sobre la convivencia escolar, el funcionamiento del establecimiento y las expectativas académicas, permitiendo que los nuevos estudiantes se sientan más seguros y preparados para su integración en la comunidad educativa.

3.2 Análisis del proceso de adaptación de una docente extranjera en el sistema educativo chileno

En este contexto, "Profesor informante 1" hace referencia a la docente inmigrante entrevistada, quien proporciona información sobre su experiencia personal de adaptación y los diversos factores que influyen en su integración al sistema educativo chileno. Para guiar esta entrevista, se abordaron cuatro dimensiones, las cuales son:

3.2.1 Expectativas y Desafíos Culturales

En esta dimensión se habla sobre las expectativas que la docente tiene respecto a la cultura educativa y social del establecimiento educacional perteneciente, así como los desafíos que enfrenta al enfrentarse a nuevas normas, costumbres y prácticas en el entorno escolar. Abordando, además, las expectativas que la entrevistada tiene respecto a su rol profesional dentro del sistema educativo del colegio en donde ejerce, así como sus expectativas en términos de su interacción social con los colegas, estudiantes y la comunidad escolar en general.

a) Expectativas profesionales y sociales

La docente entrevistada refleja una creencia personal respecto a las expectativas sobre el sistema educativo chileno, mencionando que no es partidaria de las expectativas rígidas, ya que considera que a veces lo que uno espera no se da. Prefiere adaptarse a lo que surge, *"No bueno, en realidad tú sabes que yo no es que sea partidaria de las expectativas, porque a veces pienso que tú esperas algo y eso que tú esperas no se da... (p. 4, línea 7-8)"*. Esta perspectiva sugiere que, aunque no tiene expectativas claras, valora el proceso de aprendizaje continuo, destacando que: todo lo que le ayuda a conocer más es considerado una ganancia. Como señala: *"para mí ha sido una riqueza el que haya aprendido y el que siga aprendiendo... todo lo que te ayude a conocer más es ganancia (p.4, línea 13-14)"*.

b) Desafíos de adaptación

En cuanto a los desafíos de adaptación, uno de los aspectos más difíciles para la entrevistada fue la jornada laboral extendida, en particular el tiempo dedicado a trabajar con los niños *"cuando llegué acá a Chile que el trabajar hasta las 16:00 de la tarde con los niños, yo lo veía como... como "nooo, no muchísimo, muchísimo" (p.8, línea 8-9)"* indica que la duración de la jornada escolar chilena le resultó abrumadora al principio, pero que a través de esto comprendía por qué a los estudiantes no se le enviaba tarea para la casa.

Otro desafío que destacó fue la estructura organizativa del sistema escolar del establecimiento, especialmente la presencia de jefes de UTP dedicados a diferentes ciclos educativos. Esto difiere del sistema de su país de origen, al respecto comentó: *"que allá la jefa de UTP, por ejemplo, para el primer ciclo, para párvulo y para el segundo ciclo, allá muchas veces una sola para todos..."* (p. 5, línea 8-9). Esta diferencia en la organización, junto con la carga de trabajo, le costó asimilar en un inicio.

A pesar de estos desafíos, la entrevistada resalta que ha recibido apoyo de su jefa de UTP, lo cual le ha ayudado a adaptarse mejor. Como expresó: *"yo me he sentido en acompañada por mi jefa de UTP ya este que cualquier duda, cualquier cosa yo le pregunto."* (p. 26-57, línea 29 -Esta actitud de buscar ayuda y recibir acompañamiento demuestra la importancia del soporte profesional en el proceso de adaptación.

3.2.2 Identidad y Pertenencia

Esta dimensión explora cómo la docente ve su identidad profesional y personal dentro del contexto educativo que emerge. Se analiza el sentido de pertenencia de la docente a la comunidad educativa y su integración social dentro del equipo educativo. Analizando, además, la manera en que la entrevistada incorpora su cultura y enfoque pedagógico propio en su práctica docente, abarcando finalmente su relación con los estudiantes, los colegas y los directivos.

a) Expresión cultural y pedagogía personal

Menciona, además, que ha tenido la oportunidad de compartir aspectos de su cultura y experiencia pedagógica en la escuela, particularmente a través de estrategias como el "árbol del compromiso". Esta técnica, que utiliza en su rol como profesora jefe de un quinto básico, busca mejorar aspectos como el orden, la limpieza y el compromiso con la entrega de trabajos. La entrevistada describe cómo recuerda constantemente a los estudiantes que los compromisos y las promesas son sagrados y deben cumplirse, lo que resulta en una mejora en el comportamiento y la disciplina. Esta práctica refleja su esfuerzo por integrar su enfoque pedagógico propio en la dinámica escolar chilena: *"Lo que he aplicado así que ahora que soy profesor jefe de*

mi quinto 'b', es una estrategia que nosotros hacemos allá del árbol del compromiso(...) Eso me ha resultado, porque pues, hemos podido mejorar en el orden, en la limpieza, en el compromiso de la entrega de los trabajos..." (p. 16, línea 8-12).

En cuanto a integrar sus enfoques pedagógicos en su práctica docente, la persona parece sentirse a gusto con la integración de sus propias estrategias, aunque se centra más en la efectividad de estas herramientas que en la demostración de estas hacia comunidad educativa, específicamente hacia sus pares. Esto sugiere una forma de adaptación activa donde lo más importante es el impacto de sus métodos hacia sus estudiantes.

Sobre si sus colegas y estudiantes valoran sus aportes culturales y pedagógicos, la entrevistada no da detalles explícitos en la respuesta, pero la implementación de estrategias como el "árbol del compromiso" sugiere que los resultados positivos de su enfoque pueden estar generando respeto y reconocimiento de parte de los estudiantes

b) Pertenencia a la comunidad

Expresa que se siente parte del equipo docente en la escuela, aunque destaca que la clave de su adaptación fue entender la forma en que se trabajaba, más allá del contenido. La respuesta refleja una actitud abierta hacia la integración y la disposición a adaptarse al entorno educativo chileno. *"me explicaron y ahí yo me adapté, como te digo, yo te puedo saber del contenido, pero lo que quería saber era la forma en cómo se trabajaba, porque al final siempre es lo mismo, lo que varía es como la forma, la estructura, como están organizados" (p. 2, línea 26-28)* resalta la importancia que da a comprender las prácticas y la estructura del trabajo en equipo.

En cuanto a las acciones de sus colegas y directivos que la han hecho sentir integrada, la entrevistada menciona que recibió orientación de parte de la UTP, lo que facilitó su proceso de adaptación.

Respecto a la sensación de exclusión, la entrevistada no se siente excluida, aunque reconoce que existen círculos de amistad. Sin embargo, menciona que se ha integrado bien al grupo y que desde su llegada le ofrecieron la posibilidad de compartir con sus colegas en momentos como las comidas. La cita *"desde que llegué acá que la próxima religión me dieron apertura de comer con ellas en la mesa, este ya ellas hicieron mi grupo de amigas"* (p. 23, líneas 5-6) resalta cómo, a pesar de que existen diferencias en las relaciones, ha logrado sentirse parte de un grupo. También señala que, a pesar de su integración, hay pequeños momentos que podrían generar la sensación de distanciamiento, como la falta de reciprocidad en los saludos: *"si no me dan los Buenos días entonces..."* (p. 23, línea 10) Esto podría indicar momentos de exclusión, pero no los considera como un indicio de exclusión significativa.

3.2.3 Estrategias y Apoyo de Adaptación

En esta dimensión se menciona el apoyo recibido por parte de los directivos y los colegas en la propia adaptación al sistema del colegio en particular. Se analiza cómo el trabajo en equipo, la orientación profesional y el acompañamiento contribuyen al proceso de adaptación de la docente. Además, se abordan los recursos que la docente tiene o no a su disposición para facilitar su trabajo y adaptación al sistema del establecimiento educacional, esto incluye materiales didácticos, recursos tecnológicos o capacitación que permita a la entrevistada desenvolverse en su labor pedagógica.

a) Apoyo por parte de directivos y colegas

Finalmente, la entrevistada destaca el apoyo recibido de su jefa inmediata, quien, siendo la profesora del segundo ciclo, le ha proporcionado orientación constante en su proceso de adaptación. Cuando tiene dudas, la entrevistada consulta a su jefa, quien revisa su trabajo y le ofrece observaciones constructivas *"cuando tengo dudas y eso, yo las consulto con ella o si por lo menos yo hago algo, ella me lo revisa y me... me dice la observación y ahí yo aprendo"* (p. 10, línea 17-18) refleja la importancia del acompañamiento y las correcciones que le permiten mejorar su desempeño pedagógico. A medida que ha recibido estos apoyos, la entrevistada nota que ya no tiene tantas correcciones, lo que indica que ha ido superando los desafíos iniciales de adaptación.

b) Acceso a recursos

Aunque la entrevistada no menciona explícitamente si recibe formación formal o acompañamiento adicional para familiarizarse con el sistema educativo chileno, se puede inferir que, a través de la orientación constante de su jefa y la revisión de su trabajo, ha aprendido las normativas y prácticas pedagógicas esenciales para desenvolverse en el sistema y poder utilizar las herramientas facilitadas por el Estado.

3.2.4 Percepción del Bienestar y Ajuste Profesional

Esta dimensión explora el estado emocional y psicológico de la docente, evaluando cómo su experiencia de adaptación al nuevo contexto educativo y cultural impacta en su bienestar general, abordando temas sobre la estabilidad y las condiciones del trabajo de la docente dentro del contexto educativo en el que ejerce actualmente.

a) Bienestar emocional

En relación con el bienestar emocional de la entrevistada, ella expresa sentirse generalmente bien en la escuela, aunque se enfrenta a preocupaciones y estrés derivados de las circunstancias de los estudiantes. Menciona que sus estudiantes, en comparación con aquellos en otras escuelas, enfrentan situaciones más vulnerables, como vivir en tomas y la falta de acceso a una buena alimentación y productos de higiene personal *"nuestros niños de acá viven en las tomas; muchas veces ellos no tienen hasta la buena alimentación, los partes de aseo para su parte de higiene personal"* (p. 6, línea 19-21) refleja el nivel de preocupación que tiene por las carencias de los estudiantes, lo que genera un grado de estrés relacionado con las condiciones de vulnerabilidad social que atraviesan.

b) Seguridad laboral

En relación con la seguridad laboral, aunque la docente no menciona explícitamente aspectos directamente relacionados con este tema, se puede inferir que las condiciones laborales en su entorno educativo le brindan una sensación de seguridad en su lugar de trabajo. La docente trabaja de manera más tranquila y profesional gracias al apoyo constante que recibe en forma de herramientas y retroalimentación respecto a su práctica

pedagógica. Este acompañamiento continuo le permite valorar cada proceso como una oportunidad para mejorar y ajustar su enfoque, lo que contribuye a su bienestar laboral y le otorga la confianza necesaria para desempeñarse con eficacia en su labor.

Capítulo IV: PROPUESTA

A lo largo de esta investigación se ha identificado una notable carencia de datos actualizados sobre las políticas públicas destinadas a apoyar la adaptación cultural de estudiantes y docentes inmigrantes en el sistema educativo chileno. Esta falta de información obstaculiza la evaluación precisa de los logros y desafíos en este ámbito, dificultando el diseño e implementación de estrategias efectivas que garanticen una educación inclusiva y de calidad. En un contexto caracterizado por dinámicas migratorias en constante cambio, disponer de información reciente y pertinente es esencial para abordar de manera adecuada y oportuna las necesidades específicas de estos actores clave dentro del sistema educativo.

Actualmente, no solo se desconoce cuántos docentes inmigrantes están integrados en el sistema educativo chileno, sino también aspectos fundamentales de su experiencia, como su situación laboral, las barreras que enfrentan en su proceso de inserción y el impacto que generan en el entorno pedagógico y cultural. Aunque existen procedimientos administrativos que les permiten ejercer formalmente, el vacío informativo perpetúa su invisibilización y dificulta valorar sus contribuciones. De manera similar, la falta de datos sobre los estudiantes inmigrantes limita la capacidad de identificar sus necesidades y desarrollar estrategias educativas que promuevan su integración, bienestar y éxito académico.

Este panorama resalta la urgencia de establecer sistemas sólidos y sostenibles para la recopilación y análisis de datos sobre la adaptación de estudiantes y docentes inmigrantes. Tales sistemas permitirían generar un conocimiento profundo de sus experiencias, posibilitando el diseño de políticas públicas y prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades de un Chile multicultural. Así, se promovería una educación inclusiva, equitativa y enriquecida por la diversidad cultural, considerada como un recurso valioso dentro del proceso educativo.

En el levantamiento de información realizado para esta investigación, se evidenció la presencia de situaciones de acoso escolar, como el bullying hacia estudiantes inmigrantes, lo que sugiere la necesidad de desarrollar un protocolo integral de apoyo.

Este protocolo no solo debe enfocarse en los estudiantes, sino también en los docentes extranjeros, quienes enfrentan desafíos similares al adaptarse a un nuevo entorno profesional y cultural. Entre las medidas sugeridas se incluye la realización de talleres de sensibilización dirigidos a toda la comunidad educativa, la creación de redes de apoyo entre pares y la incorporación de actividades pedagógicas que promuevan el respeto mutuo, la integración y el aprendizaje intercultural.

Asimismo, este protocolo podría ser complementado con metodologías específicas que favorezcan el proceso de inclusión para estudiantes que hayan sido víctimas de violencia o exclusión. Estas metodologías podrían incluir sesiones de mentoría entre compañeros, actividades de aprendizaje colaborativo y estrategias para fomentar el sentido de pertenencia en el aula. De esta manera, no solo se promueve un entorno seguro para los estudiantes inmigrantes, sino que también se enriquece el aprendizaje colectivo al valorizar las diversas perspectivas culturales presentes en el aula.

La implementación de estas medidas no solo beneficiará a los estudiantes inmigrantes, quienes se sentirán más acompañados y seguros en su proceso de adaptación, sino que también contribuirá al desarrollo integral de todos los estudiantes. Al interactuar con compañeros de diferentes contextos culturales, los estudiantes locales amplían sus horizontes, desarrollan habilidades de empatía y tolerancia, y fortalecen su preparación para vivir en una sociedad cada vez más globalizada y diversa. Además, la presencia de una docente extranjera en el establecimiento brinda una oportunidad única para enriquecer las experiencias educativas, demostrando cómo la diversidad cultural puede convertirse en una herramienta poderosa para el aprendizaje y el desarrollo humano.

En este contexto, la escuela enfrenta el desafío, pero también la oportunidad, de convertirse en un modelo de inclusión educativa. Esto implica sentar las bases para prácticas que puedan replicarse en otras instituciones, al tiempo que fomenta una cultura escolar que valore la diversidad como un recurso fundamental para el aprendizaje y la convivencia armónica.

Capítulo V: CONCLUSIÓN

Al inicio de la investigación, el objetivo principal fue describir cómo los estudiantes y profesores inmigrantes de la Escuela Vicente Sepúlveda Rojo, en la comuna de Copiapó, han abordado los desafíos de adaptación en el ámbito educativo. Para ello, se definieron tres objetivos específicos que guiaron el desarrollo del estudio. En primer lugar, se analizaron las percepciones y experiencias de los estudiantes y profesores inmigrantes en relación con su proceso de adaptación al entorno educativo, identificando los principales desafíos y recursos involucrados. En segundo lugar, se exploraron las estrategias pedagógicas utilizadas por los estudiantes y la profesora inmigrante para facilitar este proceso de adaptación cultural, evaluando su efectividad. Finalmente, se compararon las estrategias de adaptación cultural aplicadas por el establecimiento con las políticas vigentes de educación intercultural, permitiendo evaluar el grado de alineación y pertinencia en el contexto local.

Durante el proceso de levantamiento de información, se presentaron diversas dificultades que afectaron tanto la recolección como la calidad de los datos obtenidos. Con respecto a los estudiantes, se experimentó una demora significativa en la validación de las autorizaciones necesarias para su participación en la investigación. Este proceso, que incluía la obtención del consentimiento informado por parte de los apoderados, retrasó considerablemente la ejecución de los grupos focales diseñados para recopilar información clave. Este contratiempo no solo alteró el cronograma inicial, sino que también limitó el tiempo disponible para analizar y profundizar en los datos obtenidos.

Asimismo, durante las sesiones con los estudiantes, algunos de ellos mostraron un carácter reservado y silencioso, lo que dificultó la obtención de respuestas amplias y detalladas en relación con las dimensiones abordadas en el instrumento de recolección de datos. Esta situación redujo la diversidad de perspectivas esperada, afectando la riqueza y profundidad del análisis, ya que no fue posible contar con una variedad suficiente de aportes en todos los aspectos investigados.

Con respecto a los docentes inmigrantes, surgió otra limitación relevante: solo participó una profesora inmigrante en el establecimiento. Esta restricción afectó directamente la

representatividad de los resultados obtenidos a través de la entrevista realizada. Al ser la única docente inmigrante presente en la escuela, no fue posible contrastar sus experiencias, estrategias y perspectivas con las de otros docentes en situaciones similares. Esto implica que los hallazgos relacionados con la adaptación docente podrían no reflejar la diversidad de experiencias observadas en otros contextos o en instituciones con mayor presencia de profesores inmigrantes.

Para poder haber evitado la demora en la obtención de los consentimientos informados de los estudiantes, se podrían haber implementado métodos más ágiles y accesibles, como el uso de formularios digitales para que los apoderados firmaran desde sus dispositivos móviles o computadoras. Otra opción hubiese sido organizar reuniones con los apoderados de los estudiantes seleccionados, explicando el propósito de la investigación y resolviendo sus dudas en el momento, lo que podría haber acelerado la entrega de las autorizaciones.

En cuanto a los estudiantes que se mostraron reservados durante las sesiones, se podrían haber implementado actividades previas, como dinámicas grupales o ejercicios en pareja, para fomentar un ambiente de mayor comodidad y confianza, permitiéndoles reflexionar sobre sus respuestas antes de compartirlas. Además, el uso de herramientas de recolección de datos alternativas, como encuestas anónimas o actividades creativas, podría haber brindado a los estudiantes la oportunidad de expresarse de manera más libre y sin la presión de hablar en público.

Con respecto a la limitación de información proporcionada por los docentes inmigrantes, se sugiere que futuras investigaciones incluyan a más docentes en situaciones similares, lo que permitirá obtener una visión más completa y representativa del proceso de adaptación docente. Esto podría lograrse a través de la investigación en otras escuelas que cuenten con una mayor cantidad de profesores inmigrantes o mediante el apoyo de instituciones educativas que trabajen con comunidades de inmigrantes. En caso de no poder ampliar la muestra de docentes, se podría complementar la información con entrevistas a otros actores educativos, como directores o orientadores, quienes tienen una visión cercana de las experiencias de los docentes inmigrantes y pueden aportar perspectivas valiosas.

Además, sería útil enriquecer los datos utilizando diversas herramientas de recolección. Por ejemplo, además de entrevistas y grupos focales, se podrían realizar observaciones en el aula para comprender mejor las interacciones entre docentes y estudiantes en su contexto cotidiano. También sería pertinente analizar materiales como planes de clase o recursos utilizados por los profesores, lo que proporcionaría información más detallada sobre sus estrategias pedagógicas. Complementar la investigación con encuestas que incluyan tanto preguntas abiertas como cerradas también permitiría obtener una visión más amplia y detallada de los procesos de adaptación.

A pesar de que existen normativas a nivel nacional dirigidas a los estudiantes inmigrantes, el establecimiento estudiado carece de un protocolo formal para abordar estos desafíos, adoptando un enfoque general que no responde completamente a las necesidades de los inmigrantes. En consecuencia, este estudio no solo proporciona valiosas reflexiones sobre la realidad de la adaptación cultural en el ámbito educativo, sino que también ofrece una base sólida para futuras investigaciones que puedan contribuir al diseño de estrategias más efectivas y adaptadas a las necesidades específicas de los inmigrantes. Este enfoque permitiría una integración más exitosa y enriquecedora para todos los actores involucrados, promoviendo una educación inclusiva y de calidad para estudiantes y docentes de diversas culturas.

GLOSARIO

- **Adaptación cultural:** Es el proceso por el cual un individuo o grupo de personas se ajusta a las costumbres, normas, valores y comportamientos de una cultura diferente a la suya. Este proceso es común en situaciones de migración, viajes internacionales, o cuando se interactúa con personas de contextos culturales diversos.
- **Inmigración:** Es un desplazamiento humano (o sea, un tipo de migración) en el que individuos provenientes de otro país u otra región ingresan a una sociedad determinada. En otras palabras, se trata de la llegada de migrantes a un país determinado.
- **Migración:** Es un desplazamiento de poblaciones humanas (o animales, según el caso) desde un origen usual a un nuevo destino permanente, en donde nuevamente establecen su hogar. Es un término empleado en el ámbito sociológico y también biológico, según se hable de migraciones humanas o migraciones animales.
- **Aculturación:** Es un proceso de cambio que tiene lugar cuando dos culturas entran en contacto estrecho. Este cambio se expresa en las costumbres, las creencias, el idioma, las normas y otras prácticas, y se entiende como una forma de adaptación a nuevas condiciones sociales.
- **Multiculturalidad:** Es la presencia de múltiples grupos culturales dentro de un mismo entorno o sociedad. Se trata de un contexto en el que personas de diferentes orígenes culturales coexisten, manteniendo sus propias tradiciones, idiomas y costumbres.
- **Interculturalidad:** Es el fenómeno social, cultural y comunicativo en el que dos o más culturas se relacionan en condiciones de igualdad, sin que ningún punto de vista predomine sobre los demás. Este tipo de relaciones favorece el diálogo y el entendimiento, la integración y el enriquecimiento de las culturas.
- **Inclusión:** Implica el añadir, sumar o abarcar a alguien dentro de un grupo del que antes no formaba parte, o sea, lo contrario de excluir. Aquellos que están incluidos son quienes se hallan dentro del grupo y son, por lo tanto, tomados en cuenta a la hora de decidir, o sea, son una parte activa del todo.

- **Diversidad cultural:** Se trata de la variedad de culturas que se relacionan dentro de un espacio geográfico determinado. En ciertas ocasiones, la influencia y la presión social hacen que grupos que sostienen valores culturales que no conciben con los de la mayoría sean vulnerados. En estos casos, se debe trabajar para garantizar los derechos de todos los ciudadanos y fomentar la aceptación y el respeto de todos los valores culturales. La diversidad cultural engloba a la diversidad política, ideológica, religiosa, entre otras.
- **Equidad:** La palabra equidad proviene del latín *aequitas*. Este término se encuentra asociado a los valores de igualdad y de justicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ayuda Mineduc. (s. f.). Solicitud de Identificador Provisorio Escolar (IPE).
- Banks, J. A. (2008). Educación para la diversidad cultural. Madrid: Morata.
- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. (2019). La agenda pendiente en educación. UNICEF Chile.
- Carrasco, S., Mayol, E., & Peirats, J. (2018). Inclusión educativa de niños y niñas migrantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 15-28.
- Castles, S., & Miller, M. J. (2009). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- ChileAtiende. (2018). Ministerio de Educación presentó la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022. Gob.cl.
- Elige Educar. (2019). Estudiantes migrantes en Chile. Elige Educar.
- Enciclopedia Significados. (2019). Qué es la Inmigración.
- Ferrada, N., Ortega, L., Tapia, M. (2022). El acceso diferencial de los educadores inmigrantes al sistema escolar chileno: Características de un fenómeno emergente. *Revista Estudios Pedagógicos*, 48(4), 201-224.
- Fontilus, A. (2021). Estudiantes Migrantes: el dificultoso ingreso a la Educación Superior chilena. BiobioChile.
- García, A. (2015). *Migración, identidad y educación*. Editorial Universidad de Salamanca.
- García, O. y Kleifgen, J. (2018). Educar a los bilingües emergentes: políticas, programas y prácticas para estudiantes de inglés. *Registro universitario de los profesores*.
- Guerrero, M. (2016). *La investigación cualitativa*.
- Berry, J. (1992). El modelo de aculturación de Berry. *Maricopa Community Colleges*.

- Mera, M., Bilbao, M., Martínez, G. (2020). Discriminación, aculturación y bienestar psicológico en inmigrantes latinoamericanos en Chile. *Revista de psicología*, 29(1), 1-15.
- Martínez, L. (2008). *Educación y diversidad cultural en un mundo globalizado*. Ediciones Alianza.
- Ministerio de Educación. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2019). *Autorizaciones profesores extranjeros*. Gobierno de Chile.
- Mineduc (Ministerio de Educación de Chile). (2020). *Programa Nacional de Apoyo a la Educación de Estudiantes Extranjeros*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE*
- Nieto, S. (2004). *Afirmar la diversidad: El reto de la educación del siglo XXI*. Madrid: Morata.
- Oficina Regional para América Latina y el Caribe. (s.f). *¿Por qué las personas migrantes arriesgan todo?*. OIM.
- Ortega, L., Tapia, M., Ferrada, N. (2022). *Educadores inmigrantes son en su mayoría venezolanos y más de la mitad trabajan en colegios subvencionados*. Universidad de Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Renovar el contrato social para la educación*.
- Palacios, O. (2021, 1 septiembre). *La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas*.
- Pellicer, M. (s.f). *LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL AULA: UN RETO, UNA OPORTUNIDAD*. Educrea.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.
- Quiroa, M. (2020). *Inmigración*. Economipedia.
- Rojas, A. (2017). *Investigación e Innovación metodológica*. LinkedIn.
- Sánchez, J. (2022). *¿Qué es un focus group?*. LinkedIn.

- Sociología. (s.f). Causas de la inmigración: Factores que impulsan el movimiento de personas. Pasión Lectora.
- Soto, R. (2021). Barreras culturales y lingüísticas en la educación de inmigrantes en Chile. *Revista de Estudios Sociales*, 76, 45–63.
- Sostenibilidad y accesibilidad. (2024). Sociedad inclusiva: características, por qué y cómo construirla. Smowltech.
- Statologos. (2024). ¿Qué es el muestreo por cuotas? (Definición y ejemplo).
- Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Globalization, Culture and Education in the New Millennium*. Berkeley: University of California Press.
- Temas parlamento europeo. (2020). Explorar las causas de la migración: ¿por qué migran las personas?. Parlamento Europeo.
- Tejedor, Y. (2016). Muestreo por conveniencia. Prezi.
- UNESCO. (2021). Guía para la inclusión de personas migrantes.
- Wester, J. (2017). *Causas Fundamentales de la Migración*. People of God.
- Worthy, L., Lavigne, T., Romero, F. (2022). 13.3: El modelo de aculturación de Berry. LibreTexts Español.

ANEXOS

Información para el análisis de estudiantes.

Curso: 3° básico “a” (Grupo focal audio 2)

Informante	Nacionalidad	Representación en análisis.
1	Boliviana	Informante 3a1
2	Colombiana	Informante 3a2
3	Colombiana	Informante 3a3
4	Peruana	informante 3a4

Curso: 3° básico “b” (Grupo focal audio 2)

Informante	Nacionalidad	Representación en análisis.
1	Ecuatoriana	Informante 3b1

Curso: 3° básico “c” (Grupo focal audio 2)

Informante	Nacionalidad	Representación en análisis.
1	Venezolana	Informante 3c1
2	Boliviana	Informante 3c2
3	Colombiana	Informante 3c3

Curso: 4° básico “b” (Grupo focal audio 2)

Informante	Nacionalidad	Representación en análisis.
1	Colombiana	Informante 4b1

Curso: 5° básico “b” (Grupo focal audio 1)

Informante	Nacionalidad	Representación en análisis.
1	Boliviana	Informante 5b1
2	Colombiana	Informante 5b2
3	Colombiana	Informante 5b3

Curso: 5° básico “c” (Grupo focal audio 1)

Informante	Nacionalidad	Representación en análisis.
1	Boliviana	Informante 5c1

Curso: 6° básico “a” (Grupo focal audio 3)

Informante	Nacionalidad	Representación en análisis.
1	colombiana	Informante 6a1

2	Ecuatoriana	Informante 6a2
---	-------------	----------------

Curso: 6° básico “c” (Grupo focal audio 1)

Informante	Nacionalidad	Representación en análisis.
1	Venezolana	Informante 6c1
2	Boliviana	Informante 6c2
3	Boliviana	Informante 6c3

Dimensión	Subdimensión	Transcripción	Ubicación
Expectativas y desafíos culturales: Indaga sobre las aspiraciones académicas y sociales del estudiante, junto con las dificultades que enfrenta al adaptarse a un nuevo contexto cultural y educativo.	<u>Expectativa Académica:</u> Se refiere a las metas educativas del estudiante, sus comparaciones entre la escuela de origen y la actual, y los retos relacionados con el idioma y las diferencias culturales en el ámbito académico.	Informante 4b 1: “Yo aprender cosas nuevas”.	6:27, audio 2
		Informante 3a 3: "Aprender modales".	7:29, audio 2
		Informante 3a 3: “Los nombres de todas las cosas”	8:15, audio 2
		Informante 4b 1: “Su forma de hablar”	8:54, audio 2
		Informante 3a 3: “Las pruebas” (...) “En barbacoa no habían pruebas y en cali tampoco”.	10:24, audio 2
		Informante 4b 1: “Su forma de hablar”	11:08, audio 2
		Informante 3a 3: “Las pruebas” (...) “En barbacoa no habían pruebas y en cali tampoco”.	12:08, audio 2
Informante 3a 4: “La librería en mi país no había eso”	13:29, audio 2		
Informante 3a 4:	13:47, audio 2		

		<p>“Las tías” (...) “porque en nuestro país no había tías”</p> <p>Informante 3a 3: “En barbacoa ni en Cali no hacíamos multiplicaciones, en multiplicaciones hacíamos como en sexto”</p> <p>Informante 3a 3: “Yo a mi historia en barbacoa no me hacían”</p> <p>Informante 4b 1: “español que es como lenguaje” (...) “porque en español podemos hacer lecturas y la profesora, en vez de nosotros leerla, la lee la profesora”</p>	<p>14:04, audio 2</p>
--	--	---	-----------------------

		<p>Informante 6a 1: “Yo pensaba que iba a aprender muchas cosas nuevas, pero hay temas que acá en sexto han dado y yo en quinto ya lo he visto...”</p> <p>Informante 6a2: “Historia, sí historia...por ser la historia de Chile, geografía no existe en mi país...”</p> <p>informante 6a1: “Mi rendimiento pa’ mi subió porque yo noto de 4 pa’ arriba “</p> <p>informante 6a2: “Yo en ecuador yo estaba bien pero aquí he bajado las notas...”</p> <p>informante 6a1: “Yo en Colombia también tenía mis notas altas, cuando yo me descuidaba y me ponía a jugar en el salón a</p>	<p>2:27, audio 3</p> <p>4:31, audio 3</p> <p>11:18, audio 3</p> <p>11.25, audio 3</p> <p>11:40, audio 3</p> <p>11: 55, audio 3</p> <p>5: 36, audio 1</p> <p>5:36, audio 1</p> <p>5:50, audio 1</p>
--	--	--	--

		<p>recochar me ponía anotación...</p> <p>Informante 6a2: “Por el cambio y por qué tuve unas cosas ahí personales...”</p> <p>Informante 5b3: “En mi colegio de Colombia eran diferentes materias”</p> <p>Informante 5b2: “Eran iguales, sino que, con diferentes nombres, porque historia era geografía, lenguaje era español y así...”</p> <p>Informante 5b1: “Valores también, es parecido a religión, pero diferente...”</p> <p>Informante 6c1: “Allá eran más estrictos...”</p> <p>Informante 5b1: “De que allá nosotros teníamos que comprar los</p>	<p>6:09, audio 1</p>
--	--	--	----------------------

		libros y uniforme eh eso...”	
	<p><u>Expectativas sociales:</u> Analiza cómo el estudiante percibe sus relaciones interpersonales en la nueva escuela, sus expectativas de interacción con compañeros y profesores, y las diferencias culturales en la socialización.</p>	<p>Informante 3c 3: "Nuevos amigos"</p> <p>Informante 3a 3: "Tener muchas amigas"</p> <p>Informante 3c 1: "Tener muchos amigos venezolanos"</p> <p>Informante 3a 3: "A mí la primera vez que llegué a esta escuela, algunos compañeros de otro curso o de nuestro curso, me hacían bullying". (...) "A mí me han hecho bullying por mi cabello cuando lo traigo suelto o con moño, me dicen esponja, peludita, y también por mi pobreza" (...) "me dicen pobre, me dicen fea"</p>	<p>6:40, audio 2</p> <p>6:44, audio 2</p> <p>6:49, audio 2</p> <p>14:48, audio 2</p> <p>16:01, audio 2</p>
		<p>Informante 6a2: "Yo sí, esperaba que nos recibieran mal porque somos de otros países...sí."</p>	<p>12:55, audio 1</p> <p>13.06, audio 1</p>

		<p>Informante 5b1: “Que no hicieran tantas tareas...”</p> <p>Informante 5b2: “Que fueran más buena onda...”</p> <p>Informante 5b1:” Que fueran buenas personas...”</p> <p>Informante 5b2: “De entenderme con ellos, yo pensaba en la escuela era de puro chileno...”</p> <p>La mayoría de los estudiantes expresa que inicialmente esperaban encontrarse únicamente con compañeros chilenos en el establecimiento. Sin embargo, señalan que la diversidad cultural presente en la escuela les ha permitido sentirse más cómodos y acogidos.</p>	<p>13:17, audio 1</p> <p>13:50, audio 1</p> <p>13.53, audio 1</p>
--	--	---	---

	<p><u>Desafíos de adaptación:</u> Se centra en las dificultades específicas que el estudiante encuentra al ajustarse a las normas y costumbres escolares, y las estrategias que utiliza para superarlas.</p>	<p>Informante 3c 3: "La voz y el idioma"</p>	<p>16:57, audio 2</p>
		<p>Informante 3c 1: "Porque siempre tienen que decir 'po'".</p>	<p>17:18, audio 2</p>
		<p>Informante 4b 1: "Antes que yo llegara, yo tenía pena hablar con ellos"</p>	<p>19:39, audio 2</p>
		<p>informante 6a1; "Cuando a mí me dijeron disque me están explicando eh allá en mi barrio me dijeron disque cachay o no cachay..."</p>	<p>8: 05, audio 3</p>
	<p>Informante 5b2: "Hay escuelas que ponen letras A+, F y cosas así, en cambio hay otras que ponen número que es en las pruebas más importantes empiezan desde un tal número de 30 hasta 100, 200 y así..."</p>	<p>informante 6c1: "En Venezuela la</p>	<p>23. 18, audio 1</p> <p>23: 38, audio 1</p> <p>23:44, audio 1</p> <p>24: 01, audio 1</p>

		<p>nota máxima es el 20...”</p> <p>Informante 6c2: “En Bolivia la máxima es 100...”</p> <p>Informante 6c1: “Me acuerdo de que una vez me saque un 7 y mi mamá pensaba que me había sacado mala nota, después le expliqué que era la nota máxima aquí en Chile(...) “La primera vez me costó mucho ya después me acostumbre...”</p> <p>Informante 6c1: “Baje las notas cuando llegue acá... a este colegio... me costó adaptarme, ya estoy agarrando a sacarme buenas notas...yo lo hice por mi cuenta...”</p> <p>La mayoría de los estudiantes menciona el desafío que han enfrentado al</p>	<p>29:57, audio 1</p> <p>19:17, audio 1</p> <p>19:30, audio 1</p> <p>19:45, audio 1</p>
--	--	--	---

		<p>adaptarse al sistema de evaluación utilizado en el establecimiento chileno.</p> <p>Informante 5b2: “Los horarios, si porque a las 7 de la mañana hace frío y en la noche igual, en Bolivia ya a las 6 de la mañana es de día...”</p> <p>Informante 5b2: “En Colombia ya a las 5 de la mañana ya está el sol...”</p> <p>Informante 5b2: “Si supiera que hay gente que le toca a las 5 de la mañana y las clases comienzan tipo 6, 6:30 pero igual el sol sale a 5 igual depende de donde uno esté, por ejemplo yo estuve en Cali y allá a las 5 o 6 ya está haciendo un calorón... terminaba a las 12 y en la tarde no, porque el</p>	
--	--	---	--

		horario es diferente porque acá pueden ser las 8 y así... “	
<p>Identidad y pertenencia: Aborda la relación del estudiante con su identidad cultural en el contexto escolar y su percepción de inclusión y pertenencia en el grupo escolar.</p>	<p><u>Expresión cultural personal:</u> Examina si el estudiante tiene oportunidades para compartir aspectos de su cultura y si se siente valorado por su identidad cultural.</p>	<p>Informante 3c 3: “Sí” (...) en artes visuales y también orientación que hayamos los problemas y eso”</p> <p>Informante 3a 3: “Yo bailaba cunlado y también mapaná.”</p>	<p>20:03, audio 2</p> <p>28:16, audio 2</p>
		<p>informante 6a1: “yo con los chilenos jugando“...o ralla”</p> <p>informante 6c1: “La otra vez traje arepas e invité a mis amigos”</p>	<p>14:54, audio 3</p> <p>35:16, audio 1</p>
	<p><u>Pertenencia al grupo escolar:</u> Evalúa cómo el estudiante se siente parte de la comunidad escolar</p>	<p>Informante 3c 3: “Yo cuando juego hay veces que me molestan, el color de piel que tengo y por el país que</p>	<p>21:01, audio 2</p>

	<p>y cuáles son los factores que influyen en su inclusión o exclusión.</p>	<p>yo vengo, a veces me dicen pobre, ratero, cosas así que me hieren y me ha afectado mucho”</p> <p>Informante 3c 3: “Algunos me hacen bullying”.</p> <p>Informante 3a 3: “Algunos compañeros me ignoran y me hacen pasar vergüenza entre otros”.</p>	<p>21:57, audio 2</p> <p>22:03, audio 2</p>
		<p>informante 6a1: “Mas o menos...porque en mi salón hay unos que me mantienen molestando y no les gusta que yo les moleste...por su es que yo soy negro...”</p> <p>Informante 5b3: “En algunos porque la otra vez estaba con una amiga mía...un niño se metió a la fila y le dije que no se puede meter a la fila porque es de quinto muy amablemente cosa que nunca hago...”</p>	<p>14:48, audio 3</p> <p>38:04, audio 1</p> <p>43:36, audio 1</p>

		<p>bueno el niño me dijo no cálese niña tonta estúpida...y él me empezó a decir cállate negra sirvienta y no sé qué...”</p> <p>Informante 6c1: “A veces me dicen negro y eso que yo soy moreno...”</p> <p>La mayoría de los estudiantes responden que sí al momento de preguntar si a la mayoría los molestan por su color de piel.</p>	
<p>Estrategias y apoyo en la adaptación: Investiga las herramientas y recursos que el estudiante recibe de la comunidad educativa.</p>	<p><u>Apoyo de los profesores:</u> Explora cómo los docentes ayudan al estudiante a superar barreras culturales y académicas, y si ofrecen apoyo adicional cuando es necesario.</p>	<p>Informante 3a 3: "A mí me dieron un cosito, porque yo antes no sabía multiplicar, dividir, nada, pero ya ahora en matemáticas tengo puros 7."</p> <p>Informante 3a 3:</p>	<p>24:34, audio 2</p> <p>25:23, audio 2</p>

		<p>"El profesor allá en la sala, nos dice que nos quiere mucho, pero algunos compañeros son como molestos y jodiditos"</p>	
		<p>Informante 6a1: "En Colombia eran jodidos...si uno molestaba mucho le pegaban con la regla, pues aquí son normales..."</p> <p>Informante 6a2: "Sí, unos que otros, porque unos son aburridos, otros son divertidos, otros amargados, de todos..."</p> <p>Informante 5b2: "Si...aprendí a escribir en tercero y es porque me tocaba venir a la escuela en la tarde."</p> <p>Informante 6a1: "Yo preguntaba todo lo que decían..."</p>	<p>5:54, audio 3</p> <p>6:28, audio 3</p> <p>46:30, audio 1</p> <p>26:21, audio 1</p> <p>26.38, audio 1</p> <p>26:46, audio 1</p>

		<p>informante 5b3: “Yo me quedaba con la duda y luego buscaba en Google...”</p> <p>Informante 6a1: “Cuando hay una profesora pesada yo no pregunto...”</p>	
	<p><u>Apoyo de los compañeros:</u> Analiza la interacción entre el estudiante y sus compañeros, enfocándose en el apoyo social y la ayuda que recibe de ellos.</p>	<p>Informante 3a 3: “Los hombres son bruscos” (...) nos tratan como si fuéramos nada”</p> <p>Se destaca que no todos tienen grupos de amigos de confianza.</p>	23:42, audio 2
		<p>informante 5b1: “Le preguntaba a mis compañeros”</p>	26.00, audio 1
	<p><u>Apoyo de la comunidad escolar:</u> Revisa los programas, materiales y recursos que la escuela</p>	<p>Informante 3c 3: "Una vez, nos estaban molestando unos niños y le dijimos a una inspectora y la inspectora dijo</p>	23:29, audio 2

	<p>proporciona para facilitar la adaptación del estudiante al entorno escolar.</p>	<p>después voy a ver y se fue y nos dejaron solos”. A todos les han entregado las normas del colegio.</p>	
		<p>informante 6a1: “No a mí no me dijeron nada, a mí tampoco...” informante 6a2: “Mmm no... porque no lo entiendo.”</p>	<p>22:21, audio 3 22: 42, audio 3</p>
<p>Percepciones del estudiante: Refleja las emociones y percepciones del estudiante respecto a su experiencia en la escuela, incluyendo su bienestar emocional, sentido de seguridad y propuestas para mejorar su integración.</p>	<p><u>Bienestar emocional:</u> Investiga cómo se siente el estudiante en términos emocionales en el ambiente escolar, sus preocupaciones y las personas a quienes recurre para obtener apoyo.</p>	<p>Informante 3c3: “Mal porque me hacen mucho bullying por mi color”. (...) "Porque hay veces que no duermo". Informante 3a4: “Yo mal” (...) “porque siempre me hacen bullying” Cuando se sienten mal por asuntos personales los estudiantes mencionan que se dirigen con su</p>	<p>29:43, audio 2 30:08, audio 2 30:16, audio 2</p>

		<p>profesora jefe, amigos y las tías de los aula para buscar apoyo.</p>	
		<p>Informante 6a2: “Más o menos yo”</p> <p>Informante 6a1: “Yo me siento relajado.”</p> <p>Informante 5b2: “A mí me preocupa porque tengo muchas anotaciones...”</p>	<p>23:11, audio 3</p> <p>23.14, audio 3</p> <p>56.12, audio 1</p>
	<p><u>Apoyo y seguridad:</u> Examina la percepción del estudiante sobre la seguridad y protección en la escuela, así como las acciones que podrían mejorar su experiencia escolar.</p>	<p>Informante 3c 3: “A mí lo que me gustaría que dieran un espacio como en la biblioteca, con libros, me gustaría un poquito porque me daría privacidad y así no me harían bullying”</p> <p>Informante 3c 2: “Que ya no haya bullying”</p>	<p>32:49, audio 2</p> <p>33:11, audio 2</p>

		La mayoría de los estudiantes del primer ciclo comenta que se siente seguro con su profesor, pero no con sus compañeros.	
		informante 6a1: “Que haya más seguridad, que hayan dos tías en el salón para que no se lo roben a uno ...” Los estudiantes del segundo ciclo contestan que solo con algunos profesores se sienten seguros, por otra parte, responden que con sus compañeros si se sienten en confianza.	25:56, audio 3 57:18 , audio 1

Información para análisis docente.

Dimensión	Subdimensión	Transcripción	Ubicación
-----------	--------------	---------------	-----------

		de mi país, pero también me conozco el de acá y voy aprendiendo cada día más el cómo se trabaja acá.	
	<p>Desafíos de adaptación:</p> <p>Dificultades para ajustarse a un nuevo contexto educativo y cultural, incluyendo normas, estrategias pedagógicas y la integración de estudiantes con diferentes necesidades.</p>	<p>- “eh... cuando eh... vi cómo está organizado, por ejemplo, que haya la jefa de UTP, por ejemplo, para el primer ciclo, para párvulo y para el segundo ciclo, allá muchas veces una sola para todos, no sé si ahora en este tiempo que ha transcurrido, hay más personal, pero allá casi siempre es una sola persona para todo y por eso la persona siempre está saturada de trabajo</p> <p>- cuando llegué acá a Chile que el trabajar hasta las 16:00 de la tarde con los niños, yo lo</p>	<p><i>Pág 5, Lin. 8-12</i></p> <p><i>Pág 8, Lin. 8-11</i></p>

		<p>veía como... como “nooo, no muchísimo, muchísimo”. Eso sí fue lo me costó sí - ¿sí? - eso sí, fue lo que me costó como adaptarme a tener que trabajar tanto tiempo con los niños en aula.</p> <p>- pero yo me he sentido en acompañada por mi jefa de UTP ya este que cualquier duda, cualquier cosa yo le pregunto.</p>	<p><i>Pág 27, Lin. 1-2</i></p>
<p>Identidad y pertenencia:</p> <p>Aborda la relación del docente con su identidad cultural en el contexto escolar y su percepción de inclusión y pertenencia en el grupo escolar.</p>	<p>Expresión cultural y pedagogía personal:</p> <p>Incorporación de la identidad cultural del docente en su enseñanza, adaptando su estilo pedagógico para promover un ambiente inclusivo y respetuoso.</p>	<p>- Lo que he aplicado así que ahora que soy profesor jefe de mi quinto “b”, es una estrategia que nosotros hacemos allá del árbol del compromiso,</p> <p>- Eso me ha resultado, porque pues, hemos podido mejorar en el orden, en la</p>	<p><i>Pág 16, Lin. 8-9</i></p> <p><i>Pág 16, Lin. 12-15</i></p>

		<p>limpieza, en el compromiso de la entrega de los trabajos, porque yo siempre les recuerdo ya , si los, los, los compromisos y las promesas es algo sagrado que se cumplen, si no, no tiene sentido de hacerlo</p>	
	<p>Pertenencia a la comunidad:</p> <p>Grado de integración del docente en la comunidad escolar, estableciendo vínculos con estudiantes, colegas y familias, y participando activamente en la vida institucional.</p>	<p>- eh... las propias del UTP me dieron sus orientaciones, me explicaron y ahí yo me adapté, como te digo, yo te puedo saber del contenido, pero lo que quería saber era la forma en cómo se trabajaba, porque al final siempre es lo mismo, lo que varía es como la forma, la estructura, como están organizados</p>	<p><i>Pág 2, Lin 5-8</i></p> <p><i>Pág 23, Lin. 4-10</i></p>

		<p>- Excluido. No no excluida no ahora que sí</p> <p>respeto que cada quien tiene sus círculos de amistades. Sí, y eso vale. Pues este sí, por ejemplo. Yo yo yo, desde que llegué acá que la próxima religión me dieron apertura de comer con ellas en la mesa, este ya ellas hicieron mi grupo de amigas, mi grupo de con las que yo comparto yo saludo a todos, a todos, todos me saludan, son muy amables. Hay quienes de repente son más serios que otros, si es verdad que he dado los Buenos días, a veces no los dan como a veces yo digo, bueno, si no me dan los Buenos días entonces</p>	
--	--	---	--

<p>Estrategias y apoyo de adaptación: Se refiere a las acciones que el docente realiza para integrarse y a los recursos o ayudas que reciben de la comunidad escolar para enfrentar los desafíos culturales.</p>	<p>Apoyo por parte de directivos y colegas:</p> <p>Refleja el respaldo que recibe el docente de sus superiores y compañeros de trabajo, tanto en términos de orientación pedagógica como en el manejo de situaciones laborales y personales.</p>	<p>- eh... primero ems... mi jefa inmediata, que es la profesora del segundo ciclo, cuando tengo dudas y eso, yo las consulto con ella o si por lo menos yo hago algo, ella me lo revisa y me... me dice la observación y ahí yo aprendo, lo bueno es que eh... gracias a Dios he aprendido y bueno, este... ya no tengo tanto... tengo tantas correcciones, antes no es que tenía muchas, pero este... eh... lo que me corregían lo aprendía y ya, ahora este... está superado</p>	<p><i>Pág 10, Lin. 16-21</i></p>
	<p>Accesos a recursos:</p> <p>Se refiere a la disponibilidad de materiales, tecnología y formación continua</p>		

	que el docente puede utilizar para mejorar su práctica pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes.		
<p>Percepción del bienestar y ajuste profesional:</p> <p>Cómo el docente inmigrante evalúa su calidad de vida y satisfacción en el nuevo entorno y cómo se adapta a las exigencia de su rol docente en un contexto cultural diferente.</p>	<p>Bienestar emocional:</p> <p>Implica el cuidado y la estabilidad emocional del docente, asegurando que cuente con el apoyo necesario para gestionar el estrés y los desafíos del entorno educativo.</p>	<p>- Este, que nuestros niños demandan más en... en otras carencias, en situaciones más vulnerables comparadas a los que están en las otras escuelas de allá abajo. No, no por... eh... desmejorar o algo, la condición del niño de acá, pero, nuestros niños de acá viven en las tomas; muchas veces ellos no tienen hasta la buena alimentación, las... los partes de aseo para su parte de... de higiene personal.</p>	<p><i>Pág 6, Lin. 17-21</i></p>

	<p>Seguridad laboral:</p> <p>Se refiere a la estabilidad en el empleo del docente, con condiciones laborales que garanticen un entorno seguro y justo, así como la protección de sus derechos laborales.</p>		
--	---	--	--

