



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación
Departamento de Estudios y Desarrollo
División de Planificación y Presupuesto
Ministerio de Educación

Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar

Investigador principal: Natalia Salas
Equipo de investigación: Francisca Del Rio, Constanza San
Martin, Felipe Kong
Institución Adjudicataria: Universidad Diego Portales
Proyecto FONIDE N° 911424

Abril, 2016

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Fecha inicio del Proyecto: 31 DE Marzo 2015

Fecha término del Proyecto: 31 DE Marzo 2016

Monto adjudicado por FONIDE: \$22.125.000

Monto total del proyecto: \$30.917.000

Número de decreto: Decreto N° 784

Fecha del decreto: 17/07/2015

Incorporación o no de enfoque de género: Si

Tipo de metodología empleada: Cuantitativa

Comentaristas del proyecto: Dante Castillo

Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

RESUMEN

Este estudio entrega información relevante para apoyar el diseño de políticas de inclusión de niños y niñas inmigrantes en el sistema escolar chileno. Con este fin y, tomando en cuenta el importante incremento de inmigración que Chile ha tenido desde la década de los 90, es que se levantaron datos en el sistema escolar que permitieran conocer el fenómeno del prejuicio hacia los inmigrantes. Con base en las escuelas públicas de la comuna de Santiago, conocida por sus altos índices de población inmigrante, se recolectó tanto información concerniente a los prejuicios y actitudes de estudiantes y profesores acerca de la inmigración, sus actitudes hacia la multiculturalidad, como también datos relativos al nivel de autoestima escolar de los niños, factor que, de acuerdo a la literatura, tiene una íntima relación con las percepciones asociadas a grupos minoritarios y un importante impacto en su rendimiento escolar. Con todos estos datos se construyó un mapa geo-referencial de los/as estudiantes inmigrantes en la comuna de Santiago; así como un índice de prejuicio (que da cuenta de la falta de inclusión cultural). Éste último, aporta evidencia para el reconocimiento del prejuicio a nivel institucional, lo que visualiza la necesidad del diseño de políticas educativas tendientes a mejorar la inclusión de niños y niñas inmigrantes en el sistema educacional chileno. Se espera que el diseño y método usado pueda ser replicado en otras comunas y escuelas en el futuro, de manera de contar con mayor información sobre este fenómeno social a nivel nacional.

Palabras clave: inmigración, inclusión escolar, prejuicio.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	5
Antecedentes Teórico-conceptuales	7
Hipótesis y Objetivos	16
Metodología	17
Resultados de la investigación	21
Proceso de aplicación FASE 1	21
Proceso de aplicación FASE 2	23
Resultados objetivo 1	27
Resultados objetivo 2	47
Resultados objetivo 3	59
Resultados objetivo 4	64
Conclusiones y recomendaciones	70
Referencias	79

INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los 90 se ha generado un incremento en el flujo de migración intra-regional en América Latina, siendo Chile uno de los polos más atractivos para los inmigrantes sudamericanos (González, 2009). En efecto, entre 1992 y 2002 (Censo 2002) la migración de latinoamericanos a Chile creció en un 75%, porcentaje más alto durante los últimos 50 años (Ministerio del Interior, 2004). Según estadísticas del 2010, cerca de 400 mil extranjeros residen en Chile, lo cual refleja un aumento de más del doble de lo registrado en el 2002 (OECD, 2012). Entre el 2002 y el 2012, el aumento de inmigrantes subió al 160%, según información publicada por el INE (2014). El contexto educativo no queda ajeno a esta realidad, lo que se refleja en que en el actual gobierno destacan instancias conjuntas entre el Ministerio de Educación y el Departamento de Extranjería, que tienen por objeto facilitar y promover la incorporación a los diversos establecimientos de educación general básica y media a todos los hijos de inmigrantes que residen en Chile, independiente de la condición migratoria de sus padres (MINEDUC, 2005a).

Coincidentemente, esta temática (inmigración en la escuela) ha sido señalada dentro de los tres ejes que el PADEM de la Municipalidad de Santiago promoverá para los próximos años, específicamente respecto de la calidad educativa y la inclusión escolar (RMISP, 2014) y, por el MINEDUC en las orientaciones para promover una escuela inclusiva.

Dada la relevancia e impacto en el desarrollo académico e integración que los prejuicios y actitudes negativas pueden generar en un estudiante inmigrante, es que ésta investigación se presenta como una alternativa para responder a la pregunta acerca de las condiciones de inclusión/exclusión de los niños inmigrantes en el sistema educacional chileno. Para contestar esta interrogante se levantó tanto información concerniente a los prejuicios y actitudes de estudiantes y profesorado acerca de la inmigración, como datos relativos al nivel de autoestima escolar con el alumnado, factor que, de acuerdo a la literatura, tiene una íntima relación con las percepciones asociadas a grupos minoritarios y un importante impacto en su rendimiento escolar. Asimismo, se identifica el origen, ubicación y distribución del alumnado inmigrante en las escuelas básicas municipales de la comuna de Santiago. Con todos estos datos se presenta un mapa geo-referencial de los niños y las niñas inmigrantes en la comuna de Santiago. Finalmente, se propone un modelo que permite comprender algunas variables que eliciten la situación de prejuicio, aportando con un índice de prejuicio para cada una de las siete instituciones involucradas en el estudio. El índice de prejuicio generado da cuenta de la falta de inclusión cultural de dichos escolares inmigrantes en el sistema escolar, e informa, con evidencia, la necesidad de generar políticas educativas tendientes a mejorar su inclusión.

Pesquisar este tipo de información desde la etapa escolar resulta especialmente relevante si se piensa en la posibilidad de intervenciones tempranas, -que son las que mayor efecto pueden tener en el cambio de prejuicios que las personas sostienen y que se reflejan, en las conductas de niños, niñas y el profesorado-, que puedan mejorar las condiciones de aprendizaje y adaptación de los niños y las niñas. Así, una intervención a este nivel (enseñanza básica) puede promover el desarrollo de percepciones y actitudes que faciliten el respeto por la diversidad y la tolerancia a la diferencia; así como la promoción de salas cada vez más heterogéneas.

De esta forma, la información que este estudio entrega puede ser utilizada para diseñar y apoyar intervenciones con implementación en el nivel de aula, de escuelas, a nivel comunal y también a nivel de políticas educativas nacionales. Asimismo, esta evidencia podría ser usada para complementar la formación de los/las futuros profesores, complementando así las mallas de formación de contenidos transversales de los programas de formación de profesores. Además, se espera que los resultados y diseño metodológico, presentados en este informe, puedan ser replicados en otras comunas en el futuro, de manera de contar con mayor información sobre este fenómeno social a nivel nacional.

Específicamente, este informe final entrega información relativa a los resultados obtenidos, y análisis general, de las tres fases comprometidas. A saber, la caracterización de los/as escolares inmigrantes de esta comuna respecto de su ubicación, distribución y origen geográfico (fase 1); de la aplicación de una serie de instrumentos sobre prejuicio implícito, actitudes hacia la multiculturalidad y autoestima escolar (fase 2); y de la obtención de un modelo explicativo de dichas variables para la generación de un índice de prejuicio (que orienta en torno a la ausencia de inclusión cultural) en los establecimientos y cursos analizados. Éste índice se presenta como una herramienta útil para la toma de decisiones de índole político, basado en evidencia, y bajo la consideración de la inmigración como un fenómeno multifactorial.

Adjunto a este informe final, se entrega un resumen ejecutivo en formato artículo, que incluye los antecedentes teórico-conceptuales, la metodología utilizada y resultados con recomendaciones hacia la política pública.

ANTECEDENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES

Las políticas educativas de Latinoamérica y Chile vienen mostrando una creciente apertura hacia las múltiples manifestaciones de la diversidad (étnica, género, discapacidad, entre otras), mirada que se enmarca en el contexto mundial de globalización que ha despertado la conciencia de las identidades locales y de aquellas tradicionalmente excluidas (Schmelkes, 2004). En Chile, a partir de esta creciente demanda en el campo educativo, el Estado ha asumido este desafío desarrollando programas de atención a la diversidad (MINEDUC, 2010).

No obstante lo anterior, estudios que evalúan la aplicación de la educación intercultural en Chile (UNESCO, 2005) coinciden en señalar las deficiencias que se observan en la implementación de esta política, donde uno de los aspectos identificados como más problemáticos son las bajas expectativas de los docentes respecto de los/as niños/as inmigrantes. Estos niños son identificados como "grupos en desventaja o vulnerables", para los cuales los docentes plantean estrategias compensatorias de calidad inferior o de exigencias mínimas respecto de los objetivos de aprendizaje comunes. Este enfoque estaría guiado por percepciones y estereotipos sociales sobre estos grupos minoritarios (Tsaparli-Kitsara & Kaseris, 2006). Así, recabar evidencia sobre éstas percepciones o prejuicios es clave en la búsqueda de acciones que integren y generen espacios inclusivos de acción pedagógica (Enesco, Guerrero, Lago & Rodríguez, 2011; MINEDUC, 2010).

Multiculturalidad: prejuicios, actitudes, autoestima escolar y contacto entre grupos

Multiculturalidad

La multiculturalidad hace referencia a la multiplicidad de culturas coexistentes en una sociedad. Esta noción apunta a la constatación de la diversidad cultural (lingüística, religiosa y socioeconómica) presente en un mismo territorio, sociedad o colectivo humano sin que necesariamente se establezcan relaciones o intercambios entre estos grupos o entidades sociales (Aguado, 1991; UNESCO, 2006; Walsh, 2005).

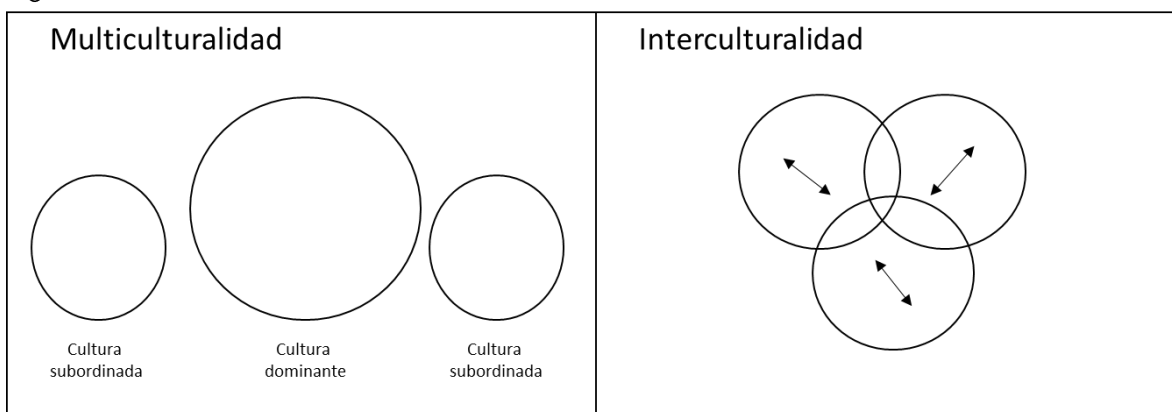
Por otra parte, la interculturalidad es un concepto dinámico que aborda analíticamente las relaciones, negociaciones e intercambios entre grupos culturales que conviven en un mismo espacio (UNESCO, 2006; Walsh, 2005). Este concepto ha sido definido como "la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo" (Art. 8, UNESCO, 2005).

La distinción conceptual anterior permite delimitar el sentido de nuestro estudio en torno a la noción de interculturalidad. No obstante, cabe precisar que en esta oportunidad, el interés se

centra en indagar en los prejuicios y actitudes de estudiantes y profesores respecto de la inmigración, no así en conocer las interacciones o relaciones que se generan entre personas de distinto origen cultural que comparten un mismo espacio físico/social, como es la escuela. Sin embargo, es relevante considerar que tanto los prejuicios como las actitudes tienen impacto en la calidad de las interacciones culturales y en los procesos de inclusión educativa (Avramidis y Norwich, 2002).

Estas diferencias conceptuales se pueden apreciar a continuación en la siguiente figura 1:

Figura 1: Multiculturalidad e Interculturalidad



Fuente: Walsh (2005, p. 45).

Prejuicio

Una de las metas del sistema educacional chileno dice relación con brindar un ambiente educativo de calidad, donde equitativamente todos los estudiantes puedan alcanzar su potencial académico (Guerrero, Provoste & Valdés, 2006). Es razonable pensar que una de las respuestas al origen de las diferencias de aprendizaje, entre distintos grupos culturales, podría residir en fenómenos que ocurren dentro de la sala de clases, como las actitudes, prejuicios y teorías implícitas de los individuos involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje (del Río & Balladares, 2010).

El prejuicio se entiende como una actitud (normalmente negativa) hacia los miembros de algún grupo, basada solo en la pertenencia a un grupo social (Baron & Byrne, 2005; Stangor, 2009). Esta actitud incluye tanto evaluaciones negativas acerca del grupo social, como también sentimientos y emociones negativas hacia ellos (Bodenhausen, Kramer, & Susser, 1994). A su vez, los prejuicios también pueden incluir creencias y expectativas sobre los miembros de estos grupos, concretamente estereotipos, que sugieren que todos los miembros de estos grupos poseen ciertas características y actúan de una forma determinada (McGarty, Lala, & Douglas, 2011). Finalmente, el prejuicio puede implicar tendencias a actuar de forma negativa hacia aquellos que son objeto del prejuicio (Degner & Wentura, 2010).

Un extenso cuerpo de investigaciones ha mostrado que los prejuicios y los elementos que lo componen, como actitudes, estereotipos y conductas, pueden tener un impacto negativo en los sujetos a quienes se dirigen (Dovidio, 2001; Lowery, Hardin, & Sinclair, 2001; Tropp, 2003); fenómeno que se ha corroborado de manera especial dentro del aula (Aronson, Quinn & Spencer, 1998).

Por ejemplo, un estudio realizado por Steinmayr & Spinath (2008), demostró que diferencias en torno a desempeño cognitivo en el aula se explicaban principalmente a partir de variables motivacionales y de personalidad de profesores y estudiantes. Así, por ejemplo, si los profesores sostienen la creencia de que los logros académicos de sus estudiantes están determinados por factores más allá de su control (por ejemplo su capacidad cognitiva o bien la cultura de la cual provienen), mostrarán una baja motivación para utilizar estrategias que mejoren el logro de ese grupo de estudiantes.

Con respecto a lo anterior, Ladd y Linderholm (2008) demostraron que ya desde antes de ejercer como docentes, los estudiantes de pedagogía están predispuestos a tener expectativas acerca de sus alumnos y a actuar en concordancia con ellas, mostrando que los profesores en formación presentan prejuicios frente a ciertas características diferenciales de sus estudiantes (como género, grupo social, grupo socio-económico, etc.). Estas expectativas y prejuicios, conforme se adquiere experiencia, se van consolidando y provocando formas de actuar frente a la diferencia. Esta idea es reforzada en el tema de inmigración por autores como Navas, Holgado & Sánchez (2009), quienes sugieren que la inclinación para establecer relaciones con inmigrantes se relaciona directamente con la valoración de la educación multicultural y que ésta, a su vez, puede predecir la atribución de estereotipos académicos. Concluyen con la urgente necesidad de que la formación inicial del profesorado incluya la educación multicultural. Esto demuestra que una investigación en la línea del presente proyecto es también necesaria para informar la formación inicial de profesores.

Por otra parte, autores como Hitti, Lynn, Mulvey y Killen (2011), han examinado las opiniones de niños/as acerca de las razones de exclusión en diferentes contextos sociales, identificando los factores que contribuyen a legitimar o rechazar a los miembros de los grupos externos. En todas las culturas examinadas, los factores de mayor importancia resultaron ser el sexo, la raza, la etnia y la cultura. A su vez, la evidencia muestra que ya en etapas escolares es posible identificar una alta valoración por las características del grupo de origen, en contraposición con grupos culturalmente externos, como es el caso de los escolares inmigrantes; y que existen atribuciones de estereotipos negativos hacia los pares de distinta nacionalidad o bien cuyos progenitores sean inmigrantes (Callejas, Solbes, Dopico & Escudero, 2011; Enesco, Guerrero, Lago & Rodríguez, 2011; Solbes, Callejas, Rodríguez & Lago, 2011; Tijoux, 2014).

Asimismo, la literatura muestra que las percepciones y actitudes que en el sistema escolar se sostienen sobre algunos grupos sociales (NSE, género, etnia, etc.), tienen un efecto directo sobre la autoestima escolar de los estudiantes (Major, McCoy, Kaiser & Quinton, 2003; Tsaparli-Kitsara & Kaseris, 2006) y, consecuentemente, sobre las conductas que despliegan al relacionarse, aprender

y su logro académico posterior (Navas, Holgado & Sánchez, 2009; Omar, Urteaga, Uribe & Nilton Soares Formiga, 2010).

Hipótesis de contacto

Diversos estudios reflejan la importancia de la organización territorial de los grupos minoritarios en el sistema escolar, mostrando que el nivel de presencia de estudiantes con diferentes características (identificados como un grupo distinto), tiene un efecto en las percepciones que se manejen sobre estos grupos (Arias, Moreno & Núñez, 2010). La llamada hipótesis de contacto, desarrollada en la psicología social, muestra que el mayor contacto con individuos considerados como de un grupo distinto (también denominados exogrupo), tiende a debilitar las actitudes y estereotipos negativos que se sostenían respecto a estos grupos (León, Mira & Gómez, 2007; Pettigrew & Tropp, 2006; Rinken & Pérez, 2007).

Autoestima

La autoestima se entiende como un componente del autoconcepto (el concepto que se tiene acerca de sí mismo), específicamente el que realiza un juicio acerca de nuestra propia valía y engloba también los sentimientos que nos provoca este juicio (Berk, 2008). Esta evaluación afecta nuestras experiencias emocionales, el comportamiento futuro y, a largo plazo, también la salud psicológica. La autoestima se desarrolla a lo largo de los años en base a los juicios y la aceptación de otros (op. cit); y comprende diferentes áreas de auto-evaluación para los niños, siendo las más relevantes entre las culturas occidentales las competencias académicas, sociales, atléticas y la apariencia física (Van den Bergh & De Rycke, 2003).

De este modo la autoestima está anclada indefectiblemente en las interacciones sociales, lo que explica que se vea afectada en los grupos que sufren prejuicio, por una parte, y que se fortalezca en los grupos que se sienten superiores, por otra. Esto último se explica dado que la relación entre la autoestima y el prejuicio es una que depende también de la posición social subjetiva de los sujetos. En efecto, una premisa clave de la teoría de la identidad social es que las personas opinan y actúan de manera más negativa hacia los otros diferentes (exogrupo) con el fin de mejorar su auto-percepción de valía (Tajfel & Turner, 1997). De esta forma, los estudios han mostrado en numerosas ocasiones que muchas veces el prejuicio se asocia a altos niveles de autoestima de los sujetos que lo sostienen (Jordan, Spencer-Zanna, Hoshino-Browne, et al., 2003; Verkuyten, 1996).

Un ejemplo de esto último se encuentra en un estudio realizado entre estudiantes de secundaria en Brasil, donde una alta autoestima se relacionaba con mayores acciones de bullying y altos niveles de prejuicio, especialmente entre los adolescentes hombres (Brito & Oliveira, 2013).

La evidencia revisada viene a cobrar especial relevancia en comunas como la de Santiago, en la medida que es la que presenta una mayor presencia e incremento de inmigración en el país, principalmente de origen latinoamericano (Segura & Abde, 2014). Por otra parte, no existen estudios a nivel nacional que hayan indagado en el conjunto de los datos que el presente proyecto propone. Es por esto que se justifica el esfuerzo de conocer evidencia acerca de las percepciones

implícitas (prejuicios y actitudes) que los actores del sistema escolar sostienen respecto de los inmigrantes, la autoestima escolar que los niños presentan y las características y distribución territorial de los niños inmigrantes. Se espera que estos datos den forma a un mapa geo-referencial de los niños inmigrantes en la comuna de Santiago y a un índice de inclusión cultural, instrumentos que puedan informar el diseño de mejores políticas educativas de inclusión.

Medición de los prejuicios

Los prejuicios pueden ser medidos de manera explícita o implícita (Fernández, Quiroga, Escorial & Privado, 2014). La aplicación de pruebas explícitas supone que quien las responde está al tanto de qué es lo que se está midiendo, solicitándose respuestas con la forma de auto-reporte. Pero cuando se pregunta de manera directa, generalmente las personas niegan sostener estereotipos o prejuicios (Cvencek, Meltzoff, & Kapur, 2014), a pesar de que sea probable que los tengan. La negación ocurriría pues el entrevistado evalúa que estos prejuicios serían inapropiados socialmente (Herbert & Stipek, 2005). En contraste, las medidas implícitas son menos susceptibles a la deseabilidad social (Greenwald et al., 2002). Para medir las representaciones implícitas, los test solicitan respuestas rápidas que reflejen procesos más automáticos e implícitos. A estos test se les nombra como Test de Asociación Implícita (Implicit Association Test, IATs). Estas pruebas se basan en el supuesto de que los estereotipos pueden ser activados sin la atención o control del sujeto evaluado. La literatura ha mostrado que tanto en adultos (Greenwald, Poehlman, Uhlmann, & Banaji, 2009; Herbert & Stipek, 2005, y otros), como en niños (Cvencek, Greenwald, & Meltzoff, 2011; Cvencek, Meltzoff, & Greenwald, 2011) estas pruebas han levantado con mayor sensibilidad, que las medidas explícitas, datos acerca de prejuicios sociales.

Medir los prejuicios implícitos tiene también otras ventajas: las actitudes explícitas se han asociado con conductas más controladas, mientras que las actitudes de corte implícito predicen una gran gama de comportamientos más sutiles y no verbales (Greenwald, et al., 2002), que son típicamente los que se observan en el aula y que entorpecen las relaciones sociales entre los diferentes grupos que forman parte de la vida escolar.

Estudios sobre prejuicio e inmigrantes

Si bien los tests de prejuicio de corte implícito, como el IAT, son de reciente uso, ya existe un cuerpo no despreciable de estudios que los han aplicado. Por ejemplo, en EEUU una investigación indagó con adultos la asociación entre prejuicios hacia los inmigrantes -medidos con IAT- con juicios explícitos sobre políticas sociales. Los investigadores encontraron que los test IAT capturaban de manera efectiva las actitudes implícitas de los sujetos hacia los inmigrantes Latinos, pues correlacionaban de manera significativa con posturas relativas a políticas sociales como las de inmigración, económicas, ideologías políticas o niveles de intolerancia hacia los inmigrantes. A partir de esto, los investigadores concluyeron que las mediciones de IAT eran capaces de predecir actitudes y también conductas hacia los inmigrantes (Pérez, 2010).

Otros estudios han utilizado IAT para medir preferencias hacia un tipo de cultura. De esta forma Knoll (2013) aplicó IAT a adultos de EEUU con el fin de medir la preferencia de claves culturales tradicionales por sobre las de los inmigrantes (por ejemplo, Latinos), encontrando que las actitudes implícitas de preferencia de lo tradicional eran bastante comunes y que estaban asociadas fuertemente a las preferencias de políticas sociales anti-inmigración.

Por otra parte, el grueso de las investigaciones que han estudiado actitudes y prejuicio hacia la inmigración en niños, han utilizado otro tipo de instrumentos (de corte más explícito), pero con resultados similares. Un estudio con niños de primaria (también en EEUU) se focalizó en conocer las actitudes hacia los inmigrantes, hacia la política de inmigración y el significado de ser ciudadano de EEUU para los niños. Como resultado observaron que los niños estaban a favor de la inmigración legal y, que si bien algunos favorecían la estadía de los inmigrantes ilegales siempre que estuvieran empleados, otros pensaban que deberían ir a la cárcel. Por último, observaron que la tolerancia hacia culturas distintas era diferente según el grupo por el cual se preguntaba; en general no sostenían actitudes negativas hacia las personas americanas de raza blanca o negra, pero sí hacia los inmigrantes mexicanos (Brown, 2011).

Un nuevo estudio, esta vez desde la perspectiva de los niños inmigrantes, mostró que la experiencia de adaptación de niños y niñas inmigrantes en la escuela era distinta y, que especialmente en el caso de las niñas, la asimilación cultural y la victimización escolar corrían en paralelo (Koo, Peguero, & Shekarkhar, 2012).

Por su parte, en España un estudio realizado el año 2006 mostró que los niños de 5to básico sostenían estereotipos negativos hacia sus compañeros inmigrantes, fenómeno que era más fuerte entre los niños y niñas de NSE bajo (Rodríguez & Retortillo, 2006). También en España, un estudio mostró un fenómeno similar entre los docentes de primaria (Ortiz, 2008).

En nuestro país no existe un gran número de estudios que indaguen acerca del prejuicio en la escuela en general, y menos en el tema específico de la inmigración. Uno de los pocos estudios que ha abordado este tópico investigó el prejuicio de los docentes hacia las minorías étnicas, más específicamente mapuche. De esta forma, en escuelas secundarias de la región de la Araucanía se estudió la presencia de prejuicios con una metodología cualitativa, encontrando que los docentes evidenciaban prejuicios hacia sus estudiantes mapuches, tanto a nivel cognitivo, como afectivo y conductual, siendo además poco conscientes de estos prejuicios (Peña, 2011).

Otro estudio realizado en Chile se centró en conocer como los niños y niñas inmigrantes Latino americanos se insertaban en el sistema escolar. Entre los resultados, se muestra que las familias inmigrantes tenían problemas al momento de encontrar un establecimiento educacional para sus hijos, tanto por razones de cupo, como por excesivos trámites, o ya por prejuicio manifiesto (Stefoni, Acosta, Gaymer & Casas-Cordero, 2008).

El estudio que más se asemeja a la presente propuesta realizado en nuestro país, es uno en que participaron estudiantes secundarios de la comuna de Santiago, quienes contestaron pruebas explícitas de prejuicio y actitudes hacia los inmigrantes. Como resultado se observó la existencia de prejuicios intergrupales, donde los adolescentes evaluaban más positivamente a sus compañeros similares, que a los diferentes (inmigrantes) (Cohen, 2011).

Toda esta evidencia valida el interés de la presente investigación, que es conocer los prejuicios ante la inmigración de los escolares chilenos y cómo esto se relaciona con otras variables como la autoestima y las actitudes hacia la multiculturalidad. Asimismo, esta revisión muestra que la aplicación de las pruebas IAT en población escolar para medir prejuicio ante la inmigración se convierte en una novedad en este campo de investigación, no solo a nivel latinoamericano, sino también a nivel global.

¿Quién es considerado inmigrante?

La migración es un concepto que, en su sentido más amplio, se utiliza para referirse al desplazamiento de personas o grupos de personas. De acuerdo a la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2006, p.38), este fenómeno social se define como el "movimiento de población hacia el territorio de otro Estado, o dentro del mismo, que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos". Sin embargo, a diferencia de otros términos que también implican desplazamientos, como "refugio" o "desplazamiento forzado", las migraciones se asocian más a movimientos de personas motivadas generalmente por la satisfacción de necesidades que favorezcan las condiciones de vida (OIM, 2007), situación que se observa en Chile.

En la presente investigación, se pone el foco en la **inmigración** en Chile, es decir, en el "proceso por el cual personas no nacionales ingresan a un país con el fin de establecerse en él" (OIM, 2006, p.32). Un aspecto relevante de este término se relaciona con la voluntariedad que lleva a una persona a ser considerada como inmigrante en la búsqueda de una mejor calidad de vida. Es decir, se emplea para referirse a casos en que la decisión de migrar es tomada libremente y sin la intervención de factores externos que lo fuercen a hacerlo.

Es necesario destacar que se entiende la inmigración como un proceso dinámico de construcción social, que se relaciona estrechamente con la realidad subjetiva de la persona que migra (Schwartz, et al., 2013; Veredas, 1999). Por lo tanto, al referirnos a inmigrante, no se hace referencia exclusivamente a una condición administrativa o legal determinada.

De este modo, en el ámbito de los estudios migratorios es relevante considerar la construcción de la identidad de los miembros de las familias inmigrantes y, particularmente, los desafíos que enfrentan las "segundas generaciones" ("los hijos") quienes de alguna manera deben decidir "qué son" (Schwartz, et al., 2013). En este sentido, Portes (1997) hace hincapié en las dificultades que

enfrentan los hijos al crecer en una familia de inmigrantes, debido a que éstos buscan equilibrar la orientación de sus padres extranjeros con las demandas de “asimilación” de la sociedad receptora. Esta tensión, podría generar un rechazo hacia la cultura de los padres o un repliegue hacia el interior de la comunidad migratoria, evitando así confrontar a la sociedad exterior.

Por otra parte, estudios desarrollados en el ámbito nacional respecto a inmigrantes peruanos, han indicado que estos son visualizados desde estereotipos (asociados a raza, pobreza, delincuencia, entre otros) que operan como fuente de discriminación (Tijoux, 2013). De este modo, ser considerado como hijo(a) de inmigrante se convierte en estigma al ser visualizado como un “otro/inmigrante” diferente a “nosotros/nacionales” aun cuando se trate de niños(as) que nunca han inmigrado o que no son extranjeros en términos legales (Goffman, 2001; Olmos, 2012; Tijoux, 2013).

Con base a lo planteado, es que la presente investigación toma la opción de considerar la condición de inmigrante como una que proviene de la percepción subjetiva de cada sujeto, y no como una condición que se deriva necesariamente de la situación legal de las personas.

La educación inclusiva

La educación inclusiva se fundamenta en la valoración de la diversidad asumiendo que cada ser humano difiere de otro en distintos aspectos –raza, identidad étnica, sexo, sexualidad, religión, idioma, etc.– (Sapon-Shevin, 2014). Esto tiene implicancias tanto en los aspectos propios del proceso educativo, como del contexto en el cual éste emerge, incluyendo las políticas educativas, los procesos institucionales y de comunidad asociados.

La inclusión constituye un proceso de cambio mediante el cual se busca eliminar las distintas barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en establecimientos de educación regular (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). La presencia se refiere al acceso y permanencia en estas escuelas de todos los estudiantes, enfatizando la idea de que para reconocer y valorar la diversidad humana es necesario permanecer en espacios comunes. El aprendizaje se refiere a las oportunidades para aprender y a las medidas que pueden ampliar y aumentar dichas oportunidades para lograr los aprendizajes establecidos en el marco curricular general. Por último, la participación involucra distintos procesos democráticos, y se relaciona con el ejercicio de derechos fundamentales y con la valoración de la diversidad (Blanco, 2006; Echeita et al., 2009; Giné y Piqué, 2007).

El desafío de una política educativa inclusiva en nuestro país implica encaminarse a crear *Culturas Inclusivas*, elaborar *Políticas Inclusivas* y desarrollar *Prácticas Inclusivas*, es decir, toda una transformación de la institución escolar que permita levantar barreras para el aprendizaje, acceso y participación que se generan en los sistemas educativos (Booth & Ainscow, 2012; MINEDUC, 2005b). De esta manera, tal como lo manifiesta la UNESCO (1994), las escuelas comunes, con orientación inclusiva representarían el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias,

crear comunidades de acogida, construir una sociedad más inclusiva y lograr efectivamente una educación para todos. La inclusión emerge tan pronto el establecimiento educativo reconoce los factores de exclusión que posee y establece un plan de mejora de la participación (Donoso, Mardones y Contreras, 2009).

La meta de la educación inclusiva es, por lo tanto, eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad de clase social, etnia, cultura, religión, orientación sexual, lengua materna, género y capacidad (Murillo, 2010). Tal como lo plantea Theoharis (2007), aquí está implícito el derecho a la educación ligado a los valores de justicia y democracia, interpelando a la escuela para ser una institución más justa y equitativa.

De este modo, por una parte, encontramos evidencia respecto de los desafíos de la inclusión educativa en contextos de diversidad migratoria; y por otra, la necesidad de conocer más sobre las percepciones que los actores poseen respecto del fenómeno de la inmigración, en términos de los prejuicios implícitos asociados, actitudes y su efecto en la autoestima escolar de los estudiantes implicados. Un paso importante para avanzar hacia la implementación de políticas inclusivas y, por lo tanto, en el reconocimiento de situaciones de exclusión, es contar con herramientas analíticas e indicadores que permitan caracterizar los establecimientos con proporciones altas de prejuicio (percepción negativa hacia el escolar inmigrante) y riesgo de exclusión cultural. Esta investigación buscó contribuir con el análisis de una muestra compuesta por siete establecimientos escolares con alto porcentaje de inmigración, y bajo porcentaje de inmigración, respecto de factores como la percepción, los prejuicios implícitos y actitudes hacia dicha población, y su asociación con la autoestima escolar.

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

HIPÓTESIS

Teóricamente y, desde la literatura, la hipótesis de contacto “es necesariamente unidireccional” (direccional o de una cola, que es lo mismo) (León, Mira & Gómez, 2007; Rinken & Pérez, 2007; Brown, 1998). Su predicción principal implica necesariamente que, sesgos y prejuicios desde el

endogrupo hacia minorías étnicas, deberán reducirse en la medida que exista mayor contacto intergrupales (en condiciones relativamente favorables y equilibradas). En consecuencia, este estudio propone que en aquellos establecimientos donde existe una mayor proporción de estudiantes inmigrantes (y por ende, mayor contacto intergrupales), deberían observarse niveles de sesgos y prejuicios implícitos menores, que en aquellas escuelas donde la proporción de alumnos inmigrantes es mucho más bajo (por ende, menor contacto intergrupales, lo que hace notorias las diferencias intergrupales).

OBJETIVOS

Objetivo General

Conocer las características de los estudiantes inmigrantes en las escuelas municipales de la comuna de Santiago y las (auto) percepciones asociadas a este grupo.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar a los escolares inmigrantes de esta comuna respecto de su ubicación, distribución y origen geográfico.
2. Describir las percepciones que poseen estudiantes y profesores respecto de los escolares inmigrantes, tanto sus prejuicios implícitos, como sus actitudes hacia la multiculturalidad, estableciendo su relación con el nivel de presencia de estudiantes inmigrantes en las escuelas.
3. Identificar el nivel de autoestima escolar de los estudiantes estableciendo su asociación con los prejuicios implícitos respecto de los inmigrantes y las actitudes hacia la multiculturalidad.
4. Determinar en qué medida las actitudes hacia la multiculturalidad, la autoestima escolar y las características de los escolares inmigrantes explican los prejuicios implícitos hacia ellos (índice de prejuicio).

METODOLOGÍA

La investigación utiliza una estrategia metodológica cuantitativa, con un diseño no-experimental, llevando a cabo un estudio correlacional con datos sobre niños y niñas inmigrantes en el sistema educacional. Este proyecto **pone su foco en la caracterización de los/as estudiantes inmigrantes** en la comuna de Santiago y en la **medición de prejuicio implícito y actitudes sobre multiculturalidad que pueden estar mediando su inclusión en el sistema educativo, así como**

también la **autoestima escolar**. Con estos datos se presenta un modelo explicativo, y un **índice de prejuicio**, que informa respecto de la ausencia de inclusión cultural.

La investigación posee tres fases metodológicas de abordaje. **La primera fase**, de corte más bien descriptivo-geográfico, se basó en la obtención de información relevante sobre las características (ubicación, presencia en escuelas, origen geográfico) de los estudiantes inmigrantes en la educación municipal básica de la comuna de Santiago, vía censo de los niños y las niñas de los 4tos básicos en los establecimientos educacionales. Con estos datos se construyeron **mapas de localización** de focos de alta y baja inmigración escolar.

En la **segunda fase** se llevó a cabo un estudio correlacional donde se emplea el **dispositivo de IAT** (de medición de prejuicio implícito), una **escala de actitudes** hacia la multiculturalidad en la escuela y un test de **autoestima escolar**. De esta fase se describen las percepciones que escolares y profesorado poseen en torno a la multiculturalidad y la presencia de prejuicio implícito y/o explícito; relacionando con la descripción del nivel de autoestima escolar y su asociación con las anteriores variables.

La **tercera fase** consistió en la elaboración de un **índice de prejuicio** (que da cuenta de la ausencia de inclusión cultural), que permite profundizar en las relaciones y peso de cada una de las variables de estudio; así como en la determinación de si las actitudes hacia la multiculturalidad, la autoestima escolar y las características de los y las escolares inmigrantes explican los prejuicios implícitos hacia ellos.

En cuanto a los aspectos éticos, este estudio protegió los derechos de privacidad y bienestar de las personas involucradas, entregándoles información respecto a los objetivos de éste. Para ello, se solicitaron consentimientos informados a los participantes y las partes involucradas (apoderados/profesores/direcciones educativas).

A continuación se presenta un cuadro resume de la muestra e instrumentos utilizados por fase:

FASE	PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS
Fase 1	Escolares 22 escuelas municipales Comuna de Santiago (N= 1073)	Encuesta (elaboración propia)

Fase 2	Profesores 7 escuelas seleccionadas (N= 44)	Escala de Actitudes Hacia la Multiculturalidad (León, Miras & Gómez, 2007)
	Profesores 7 escuelas seleccionadas (N= 14)	Escala Actitudes Hacia la Inmigración (Holgado, Sánchez y Navas, 2011)
	Estudiantes 7 escuelas seleccionadas (N= 336)	Escala de Actitudes Hacia la Multiculturalidad (León, Miras & Gómez, 2007) TAE(Marchant, Haeussler & Torretti, 1997) IAT (Cvencek, et. al., 2011)
Fase 3	Estudiantes 7 escuelas seleccionadas (N= 336)	Ninguno

Fases del Estudio

A continuación se detalla cada una de las fases.

Fase 1. Mapa de geo-referenciación y caracterización.

En esta fase, llevada a cabo en el primer semestre 2015, se realizó un catastro de **población escolar inmigrante de 4to básico** en la totalidad de los establecimientos municipales de enseñanza básica de la comuna de Santiago (N= 22), a través de una encuesta censal, donde los niños y las niñas declaraban su país de nacimiento y el de sus padres. Adicionalmente se llevó a cabo una revisión de la base de datos SIGE (de público acceso), la que informa de aquellos estudiantes con DNI nacional, y aquellos con DNI extranjero. El propósito de esta revisión fue observar eventuales similitudes y discrepancias que se pudieran producir entre esta base y los datos obtenidos desde la encuesta censal.

Específicamente, el instrumento censal preguntó a los estudiantes de 4tos básicos el país donde habían nacido ellos (pregunta 1) y sus padres (padre y madre por separado, preguntas 2 y 3). Esta información nos permitió conocer el origen geográfico de los escolares y determinar su presencia (en porcentaje) en las escuelas (ver instrumento censal en anexo 1). Con estos datos se llevó a cabo la selección de la muestra a investigar en la fase 2, esto es, la muestra a la cual se le aplicaron los instrumentos para el estudio correlacional (N=7 escuelas). Para esto se definieron los establecimientos que presentaban el mayor porcentaje de estudiantes inmigrantes, como también los establecimientos educacionales con menor porcentaje. La justificación de la selección de las escuelas se puede apreciar en el apartado de resultados de la fase 1.

Con dicha información se realizó una cartografía temática que representa la distribución y porcentaje de éste colectivo dentro del universo escolar (ver resultados). En términos técnicos, la cartografía se realizó mediante el Software de información territorial ArcGis10.1. Para la visualización de la misma se propuso el uso de Google Maps, aplicación de fácil adquisición y desde la cual, toda institución participante del estudio puede utilizar.

Fase 2. Estudio correlacional sobre prejuicio implícito, actitudes hacia la multiculturalidad y autoestima escolar

Esta fase se realizó durante el segundo semestre del 2015, e incluyó un estudio a nivel individual de **estudiantes** en las variables de prejuicio implícito, actitudes hacia la inmigración y multiculturalidad; así como también la autoevaluación de la autoestima escolar para con el alumnado. Con los **profesores** se incluyó su percepción en torno a la multiculturalidad y percepción del inmigrante. En términos concretos, esto implicó evaluar a todos los estudiantes (inmigrantes y no inmigrantes) de 4to básico de las escuelas seleccionadas para ser parte de esta fase, con pruebas de prejuicio implícito (IAT), con una escala explícita de actitudes hacia la multiculturalidad, y con un test de autoestima. Esta decisión se fundamentó en tres criterios: a) estudiantes de este nivel tienen generalmente un solo profesor para todas las asignaturas, lo que disminuye la varianza que pudiese ser introducida por más profesores en la construcción o refuerzo de estereotipos; b) para las pruebas implícitas de prejuicio, las edades comprendidas para este nivel son suficientes para asegurar una buena capacidad atencional, de razonamiento, de lectura y comprensión, y c) es una etapa del desarrollo que nos permite suponer que los estereotipos a evaluar pudiesen estar más consolidados que en edades tempranas; pero aún con la capacidad de modificabilidad futura.

Asimismo, para una mejor caracterización del contexto en el cual los y las estudiantes se encontraban insertos, se incluyó la evaluación de sus profesores, a quienes se les aplicaron escalas explícitas de actitudes hacia los inmigrantes y hacia la multiculturalidad en la escuela.

Procedimiento, mediciones y análisis de los datos

Estudiantes y profesores fueron contactados en los establecimientos educacionales de la Municipalidad de Santiago, vía convenio educacional actualmente sostenido con la misma, por la universidad. El detalle del procedimiento utilizado, tanto para la fase 1 como para la fase 2 se puede encontrar en el apartado de resultados (pp. 17 en adelante).

Fase 3. Construcción de índice de prejuicio (ausencia de inclusión cultural)

Finalmente, y a partir de los resultados obtenidos, se determinó el peso de cada uno de éstos predictores en un modelo de regresión logística, explorando las asociaciones entre las variables de

autoestima y actitudes de estudiantes hacia lo multicultural y el peso predictivo de cada variable en la VD prejuicio implícito. A su vez, se incluyeron otras variables del contexto de cada establecimiento educacional para reconocer su influencia y peso en el modelo logit utilizado, tales como IVE (índice de vulnerabilidad escolar), resultados SIMCE de los cuartos años básicos (2014), criterios de prioridad en la posibilidad de matricular en dichos establecimientos, el sexo, si poseían NEE (Necesidades Educativas Especiales), la nacionalidad de los padres y la nacionalidad de cada escolar.

Una vez determinados los pesos relativos de cada uno de los predictores, en función del prejuicio implícito, se observaron aquellas variables que influían en la probabilidad de pertenecer a una escuela con mayor o menor proporción de escolares inmigrantes (dado que, desde los análisis realizados, éstos serían los grupos naturalmente conformados). A partir de ello, se estimó que la tarea de asociación implícita (IAT) era la variable que mejor informaba respecto del nivel de prejuicio que cada escolar, y con ello, cada escuela posee.

Para la creación del índice de prejuicio (que establece un coeficiente de ausencia de inclusión cultural) se estimaron los intervalos de confianza (al 95%) de cada uno de los grupos analizados (escuelas con mayor y menor proporción de escolares inmigrantes); y se optó por un puntaje de corte que clasifica a cada escuela como de "bajo" o "alto" prejuicio, a partir del puntaje específico obtenido en el IAT.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este apartado presenta los resultados obtenidos que dan respuesta a los objetivos propuestos para el presente estudio. Inicialmente, se hace una descripción de los procedimientos seguidos para las fases 1 y 2, a modo de comprender el detalle de las actividades realizadas, desafíos encontrados y fortalezas/limitaciones de la recogida de información.

Posteriormente, se presenta la descripción de los participantes y los resultados generales obtenidos desde los instrumentos y dispositivos aplicados, asociándoles con los objetivos propuestos en cada fase; a través del siguiente formato: formulación del objetivo a dar cuenta, descripción del instrumento y/o dispositivo, descriptivos de tendencia central, descriptivos comparativos y análisis de resultados.

Proceso de aplicación FASE 1

Para la aplicación del instrumento censal, se realizaron coordinaciones con la Municipalidad de Santiago, quienes redactaron una carta-presentación dirigida a los establecimientos educacionales de la comuna, que informaba acerca del estudio y apoyaba la coordinación entre las escuelas y el equipo UDP para la recolección de datos iniciales.

Esta carta fue enviada a los establecimientos educacionales durante abril 2015 (ver carta adjunta, anexo 5). A inicios de mayo 2015 se agenda la recolección de datos de esta fase, para llevar a cabo el terreno entre el día 18 de mayo y el 29 del mismo mes. Es necesario mencionar que debido a la confirmación de paro indefinido de los profesores desde el 1º de junio del 2015, se ajustaron las fechas de modo de terminar de recolectar datos antes del inicio del paro.

La aplicación del instrumento a los estudiantes tuvo el siguiente procedimiento. En un inicio, se les explicó a los estudiantes el propósito del estudio dando a conocer, también, en qué consistiría su participación. Luego, se les solicitó su asentimiento para contestar la encuesta y se les hizo entrega del instrumento que fue contestado en formato papel y lápiz. Durante la aplicación del instrumento se dio un espacio para resolver posibles dudas.

De esta manera, las fechas de aplicación de los instrumentos censales se expresó de la siguiente manera:

Tabla 1: Fechas de aplicación del instrumento censal en escuelas comuna de Santiago

Lunes 18/05	Martes 19 /05	Miércoles 20/05	Jueves 21/05	Viernes 22/05
Escuela República de Ecuador (14:00 hrs.)	Escuela Piloto Pardo (08:00 hrs) Escuela Luís Calvo Mackenna (10:00 hrs.)	Escuela República El Líbano (08:00 hrs.) Escuela Provincia de Chiloé (12:45 hrs.)	FERIADO	INTERFERIADO
Lunes 25/05	Martes 26 /05	Miércoles 27/05	Jueves 28/05	Viernes 29/05
Escuela República del Uruguay (08:00 hrs.) Escuela Fernando Alessandri (10:00 hrs.)	Escuela Libertadores de Chile (08:00 hrs.) Escuela República de Haití (14:00 hrs.)	Escuela Irene Frei de Cid (08:00 hrs) Escuela Salvador Sanfuentes (10:00 hrs.) Escuela República de Alemania (11:30 hrs.) Escuela Cadete Arturo Prat (12:30 hrs.)	Escuela Benjamín Vicuña Mackenna (08:00 hrs) Liceo República de Brasil (09:30 hrs.) Escuela Santiago de Chile (10:30 hrs.) Escuela Miguel de Cervantes (12:00 hrs.)	Escuela República de Israel (08:00 hrs.) Escuela República de Colombia (10:15 hrs.) Escuela República de Panamá (11:30 hrs.) Escuela República de México (12:00 hrs.) Escuela Reyes Católicos (14:00 hrs)

Proceso de aplicación FASE 2

El procedimiento que se empleó en la ejecución de la segunda fase del FONIDE, se organiza en torno a 3 momentos claves a mencionar: *toma de información a profesores, pilotaje de instrumentos a estudiantes y toma de muestras de estudiantes*. Al respecto, cabe precisar que la fase de aplicación de instrumentos a estudiantes se comenzó a planificar una vez que se definió la muestra. De esta manera a continuación se detalla propósito y fechas que conformaron esta segunda fase:

Respecto de la aplicación de instrumentos a profesores, y dado el contexto nacional actual en el sistema educacional, se comenzó la recolección de información desde fines del primer semestre 2015, y luego se afinó a partir de la selección muestral en el segundo semestre.

Tabla 2: Fechas de aplicación de instrumentos en escuelas comuna de Santiago

Unidad Educativa	Propósito	Fecha
Escuela Reyes Católicos	Pilotaje de Instrumentos	Jueves 27 de Agosto, 2015
Escuela República de Israel	Aplicación de Instrumentos	Martes 29 de Septiembre, 2015
Escuela Fernando Alessandri	Aplicación de Instrumentos	Lunes 5 de Octubre, 2015
Escuela República de Panamá	Aplicación de Instrumentos	Martes 13 de Octubre, 2015
Escuela República de Chiloé	Aplicación de Instrumentos	Jueves 15 de Octubre, 2015
Escuela República de México	Aplicación de Instrumentos	Martes 20 de Octubre, 2015
Escuela Libertadores de Chile	Aplicación de Instrumentos	Miércoles 21 de Octubre, 2015 Miércoles 28 de Octubre, 2015
Escuela Cadete Arturo Prat Chacón	Aplicación de Instrumentos	Lunes 26 de Octubre, 2015 Martes 27 de Octubre, 2015

Pilotaje:

Como se desprende de la tabla 2 la experiencia piloto se ejecutó un mes antes de iniciar la toma de datos en las unidades educativas que constituyeron la muestra, y de cuya experiencia se extrajeron fortalezas y desafíos que se consideraron en la versión final del procedimiento que se empleó en la toma de datos. Se coordinó con el DEM Santiago, y el coordinador ENLACE de la escuela, los requisitos de aplicación (contar con computadores suficientes por niño/a, acceso a internet, y sistema operativo Windows 7 o superior).

Al respecto, y considerando que la Escuela contaba con un total de 22 computadores para un total de 23 estudiantes del 4to año básico, y estando el equipo investigador en condiciones de suplir el equipo faltante, se determinó ejecutar el pilotaje bajo el siguiente esbozo de actividades que se expresa en la Tabla 3.

Tabla 3: Esbozo de aplicación pilotaje acordada con la Escuela Reyes Católicos

Horario	Actividad
14:30	Llegada Equipo FONIDE y habilitación de computadores para la actividad
15:45	Exposición de características de la actividad a estudiantes en sala de clases
16:00	Primera Parte de toma de muestra
16:45	Recreo y colación
17:00	Segunda Parte de toma de muestra

Por último, en dicha reunión se hizo entrega de la documentación-con sus respectivas copias-aprobada por el Comité de Ética e Investigación de la Universidad Diego Portales para este estudio, y que se expresó en Carta Autorización del Director/a; Consentimiento Informado para el Educador y Consentimiento Parental Pasivo. Respecto del Asentimiento Informado que se aplicó en los estudiantes, cabe precisar que en dicha reunión se determinó entregar éste el mismo día en que se ejecutaría la actividad a fin de no generar mayores confusiones a la unidad educativa respecto de la documentación entregada.

Por último, en dicha oportunidad se definieron pautas de registro que permitirían monitorear los siguientes aspectos a ejecutar en el pilotaje: instalación de programas en computadores de la Escuela; introducción en sala de clases de la actividad a realizar; toma de muestra de IAT y toma de muestras de escalas de actitudes hacia la multiculturalidad y autoestima escolar.

Una vez realizado el pilotaje, emergieron una serie de aspectos a considerar en futuras aplicaciones. Para empezar, se evidencia que no existe mantenimiento y actualización de computadores, de manera sistemática en las salas ENLACE. Es necesario incorporar tiempo en la actualización de algunos equipos a fin de dejarlos operativos para el trabajo a realizar. Por lo anterior, se requiere considerar esta situación para efecto de asignación de tiempo en la etapa sucesiva. A su vez, el tiempo para la instalación de los programas a ejecutar fue de 31 minutos, los que sumados al punto anterior, justifica que el equipo FONIDE llegue a lo menos una hora antes de la aplicación de instrumentos a la escuela. Ante ello, concluimos que es necesario contar con apoyo informático asociado al equipo FONIDE de manera permanente para la toma de datos, ello de cara a actualizar equipos, cargar programas y reaccionar con rapidez ante caídas del programa o la encuesta en línea (por dificultades con la conexión a internet).

Respecto de la aplicación como tal, observamos que los y las estudiantes evidencian conocer el concepto de inmigrante, asociándolo al concepto de extranjero, pero ello no inválida la necesidad de referirse al concepto en la fase de introducción, ya que sirve para contextualizarlos en la actividad a realizar. El tiempo de 10 minutos de la introducción es apropiado para un grupo de 23 estudiantes, sin embargo, debiera ampliarse el rango en grupos más grandes, ya que lo que más demora es el llenado del Asentimiento y su copia. Se establecen 15 minutos para esta actividad. Respecto del comportamiento de los estudiantes en la Sala de ENLACES es apropiado, aunque se considera siempre necesario contar con algún apoyo del Establecimiento en la toma de datos ante

cualquier imponderable, por lo que se debiera solicitar éste a la hora de coordinar fechas futuras. Se determinan cambios en algunas palabras propuestas en las escalas para mayor comprensión del alumnado participante. Acerca de los/as estudiantes con NEE, o que presentan un ritmo más lento de contestación, se establece la necesidad de contar con un profesional del equipo abocado a estos casos.

El tiempo total para la toma de muestra fue de 85 minutos. Se establece que es necesario, por consideraciones técnicas, aplicar primero la encuesta vía web (datos iniciales, TAE, Escala de Actitudes Hacia la Multiculturalidad); un receso/colación, aplicación de dispositivo IAT.

De esta manera, el esbozo de aplicación asociado a las responsabilidades que tendría cada miembro del equipo que participaría de la aplicación, se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 4: Protocolo de aplicación

Tiempo	Actividad	Responsables
1 hora previo a aplicación	Llegada del Equipo Investigador e inicio de instalación de instrumentos en computadores	Encargado de ENLACES de cada escuela y equipo de apoyo Informático UDP.
20 minutos previo a aplicación	INTRODUCCIÓN: Explicación de características y propósito de la actividad al 4to básico en sala de clases. Entrega y llenado de Asentimiento Informado para Estudiantes	IP o Co-Investigador FONIDE UDP y ayudante de investigación FONIDE UDP
15 minutos	Llenado hoja inicial encuesta	IP y Co-investigador/a FONIDE UDP; ayudante de investigación y apoyo informático UDP
15 minutos	Aplicación Escala de actitudes hacia la multiculturalidad	
15 minutos	Aplicación TAE (test de autoestima escolar)	
10 minutos	Recreo y colación	Ayudante FONIDE UDP
20 minutos	Aplicación de dispositivo de IAT	IP y Co-investigador/a FONIDE UDP; ayudante de investigación y apoyo informático UDP
5 minutos	Cierre de actividad, agradecimiento a participantes y devolución a sala de clase	IP y Co-investigador/a FONIDE UDP; ayudante de investigación y apoyo informático UDP

A continuación se detalla el procedimiento de contacto utilizado para las escuelas que formaron parte de la muestra:

- Envío de correo electrónico a la unidad educativa señalando que forma parte de la muestra y se propone fecha para realizar reunión de trabajo. Se adjunta carta FONIDE UDP-DEM donde se autoriza participación, y se solicita disposición.
- Seguimiento de recepción de correo vía telefónica y confirmación de reunión solicitada.
- Ejecución de la reunión solicitada. Se recaban antecedentes acerca de características de Sala de ENLACES, equipos y conectividad. Se entregan Carta Autorización del Director/a; Consentimiento Informado para el Educador y Consentimiento Parental Pasivo, señalando al respecto que los dos primeros se retiran el día en que se acuerde aplicar los instrumentos, y se leen alcances del último a fin de aclarar “modus operandi” que asume la autorización parental. Por otra parte, se acuerdan fechas de aplicación de instrumentos, teniendo presente la disponibilidad de los Centros Educativos, y que guardan relación con horario de recuperación tras el Paro de Profesores del mes de junio y aplicación del SIMCE durante la primera quincena del mes de octubre. Se explicita protocolo a seguir en aplicación de instrumentos (Tabla 4).
- Envío de correo electrónico a la Escuela transcribiendo acuerdos de la reunión, y que se expresan en fecha y hora para la toma de muestra, número de equipos disponibles en el establecimiento para realizar la actividad y número de equipos que gestionará equipo FONIDE para completar el total de la matrícula del curso.
- Envío de recordatorio a la Escuela de actividad programada 1 día antes de la ejecución de esta.

RESULTADOS POR OBJETIVO

A continuación se presentan los resultados generales obtenidos, desde la información recolectada, a través de los instrumentos y dispositivos propuestos. La presentación de esta información se realiza dando respuesta a cada uno de los objetivos comprometidos.

OBJETIVO 1

Caracterizar a los escolares inmigrantes de esta comuna respecto de su ubicación, distribución y origen geográfico.

La aplicación del instrumento censal permitió caracterizar a los niños y niñas que estudian en 4to básico en escuelas municipales de la comuna de Santiago, respecto de su lugar de nacimiento, el de sus padres (padre y madre) y la declaración subjetiva acerca del grado en el que se sienten chilenos.

El total de niños encuestados fue de 1073, provenientes de 22 escuelas de esta comuna, lo que corresponde al 82.3% de la matrícula total declarada de estudiantes de 4^{to} año básico de la Municipalidad de Santiago (N=1303)¹.

Del total de niños censados, un 47.6% fueron niñas y un 52.4%, niños. En relación a las edades de los niños censados, la mayoría de ellos/as declararon tener 9 años (68.9%), seguidos por un (23.5%) que declara 10 años. No obstante, también se encuentran estudiantes con 11 años (4.2%), 8 años (2.6%) y 12 años (0.8%).

Tabla 5: Número y porcentaje de la edad de los niños y niñas de 4to básico

EDAD	PORCENTAJE
8 años	2.6%
9 años	68.9%
10 años	23.5%
11 años	4.2%
12 años	0.8%

Respecto del origen de los niños, declarado a través de la pregunta donde se solicitaba información del país de nacimiento, los datos muestran que un 27.4% de los niños censados corresponde a

¹ Para el determinar la matrícula de niños de 4to básico en cada uno de los establecimientos educativos de la comuna de Santiago, como también la matrícula total de niños de 4to de toda la comuna, se tomaron como base los datos entregados por la Municipalidad de Santiago. Estos datos son más actuales (mayo 2015) que la base SIGES con la que contaba el MINEDUC.

niños nacidos en el extranjero (N=294), versus un 72.6% de niños nacidos en Chile (N= 779). Cabe precisar que no se constató la presencia de estudiantes de pueblos originarios. Sólo un estudiante del total de encuestados hizo referencia a abuelos de origen mapuche como motivo de sentirse más o menos chileno.

Estos datos permiten también identificar un origen geográfico muy diverso, entre los niños nacidos en el extranjero. Así, en la tabla 9 se puede apreciar que el país de nacimiento más frecuente de los niños inmigrantes es Perú. Asimismo, se observa que los niños provienen de catorce países distintos, lo que nos permite disponer de una amplia gama de nacionalidades para el presente estudio. Esto se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 6: Lugar de nacimiento declarado por los estudiantes.

País de nacimiento	Nº Estudiantes	Porcentaje
Perú	164	15.3
Colombia	64	6.0
Ecuador	15	1.4
Bolivia	14	1.3
España	8	0.7
Venezuela	8	0.7
Argentina	7	0.7
EE.UU	4	0.4
República Dominicana	4	0.4
Cuba	2	0.2
Brasil	1	0.1
Panamá	1	0.1
Rusia	1	0.1
Suiza	1	0.1

Del total de estudiantes que contestaron el instrumento censal, un 69% señala que se siente chileno, mientras que un 9.5% manifiesta que no se siente chileno. Cuando se les preguntó a los estudiantes si les gusta vivir en Chile, el 90.5% señaló que sí y un 9.5% que no.

Tabla 7: Distribución de respuestas a la pregunta ¿Te sientes chileno/a?

PERCEPCIÓN	Porcentaje
Me siento chileno	69.2 %
Me siento un poco chileno	18.7 %
Me siento casi nada chileno	2.5 %
No me siento chileno	9.5 %

A continuación, se presentan los resultados de los análisis que buscaban contrastar las posibles diferencias que se puedan presentar en cuanto a cómo se sienten los estudiantes según: i) origen de los padres; ii) género de los estudiantes; iii) satisfacción de vivir en Chile; iv) lugar de nacimiento de los estudiantes y, v) por la pertenencia a escuelas con alto o bajo porcentaje de inmigrantes.

Diferencias según el origen de los padres

Los resultados indican la existencia de diferencias significativas ($F=444.92$, $gl=1058$ $p=.000$) entre las puntuaciones medias de estudiantes con madres nacidas en el extranjero ($M=2.15$, $DS=1.135$) y madres nacidas en Chile ($M=1.13$, $DS=.462$). Lo mismo sucede al analizar cómo se sienten los estudiantes en función del país de nacimiento del padre ($F=449.01$, $gl=1052$ $p=.000$), ya que hay diferencias significativas entre las puntuaciones medias de aquellos estudiantes que tienen padres nacidos en el extranjero ($M=2.19$, $DS=.1.135$) y en Chile ($M=1.14$, $DS=.475$). Esto nos indica que los hijos/as de madres y padres nacidos en el extranjero se sienten significativamente menos chilenos que los/as hijos/as de madres y padres nacidos en Chile.

Diferencias de género

Para contrastar las posibles diferencias por género respecto a cómo se sienten, se determinó realizar una prueba *t de Student* para muestras independientes. Los resultados indican la existencia de diferencias significativas ($F=7.762$, $gl=1052$ $p=.017$) entre las puntuaciones medias de niños ($M=1.46$, $DS=.89$) y niñas ($M=1.60$, $DS=.97$). Esto nos indica que las niñas se sienten comparativamente menos chilenas que los niños ya que obtienen puntuaciones medias superiores a los niños.

Diferencias entre quienes les gusta y no les gusta vivir en Chile.

Los resultados indican la existencia de diferencias significativas ($F=60.92$, $gl=1051$ $p=.000$) entre las puntuaciones medias de estudiantes que les gusta vivir en Chile ($M=1.41$, $DS=.830$) y quienes declaran que no les gusta vivir en Chile ($M=2.64$, $DS=1.159$). Como era de esperar, aquellos estudiantes que declaran que no les gusta vivir en Chile ($N=100$) se sienten significativamente menos chilenos que aquellos estudiantes que manifiestan que les gusta vivir en el país ($N=953$).

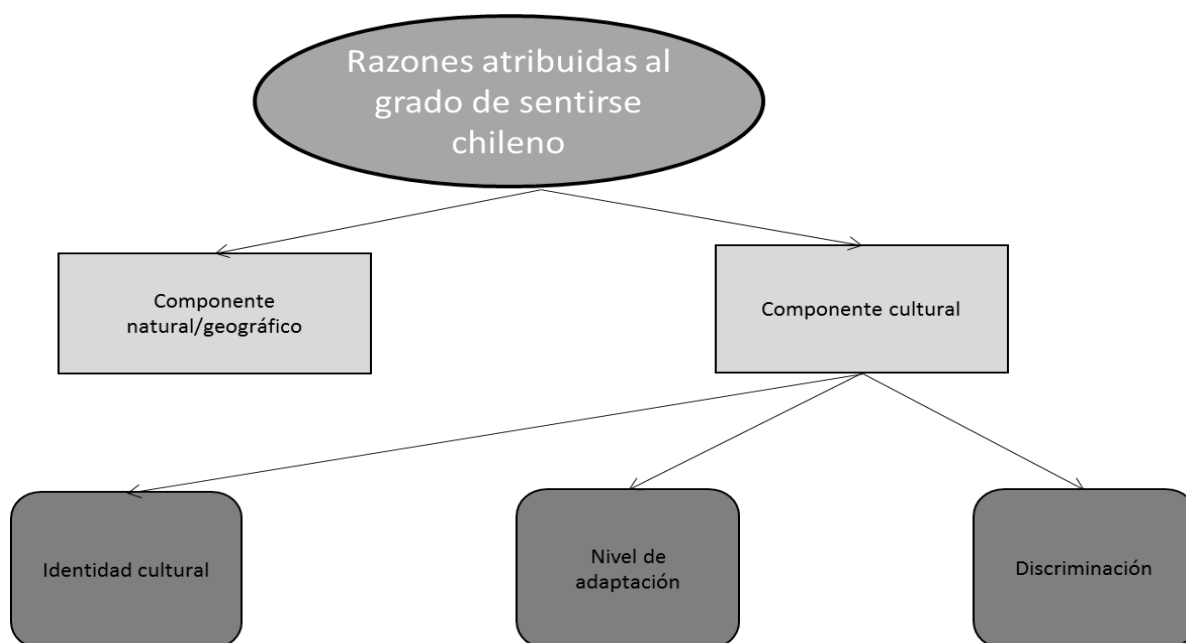
Diferencias según el origen de los estudiantes

Existen diferencias significativas en función del país de nacimiento (origen) de los estudiantes ($F=453.987$, $gl=1062$ $p=.000$). Los estudiantes nacidos en el extranjero ($M=2.43$, $DS=1.127$) se sienten menos chilenos que los estudiantes nacidos en Chile ($M=1.18$, $DS=.536$).

Diferencias entre escuelas de alto y bajo porcentaje de inmigrantes

Finalmente, se constató la existencia de diferencias significativas ($F=91.214$, $gl=1067$ $p=.000$) entre las puntuaciones medias de estudiantes de escuelas con alto porcentaje de inmigrantes ($M=1.81$, $DS=1.089$) y de bajo porcentaje de inmigrantes ($M=1.34$, $DS=.770$). Esto nos indica que aquellos estudiantes que asisten a escuelas con mayor porcentaje de inmigrantes ($N=414$) se sienten significativamente menos chilenos que aquellos estudiantes de escuelas con bajo porcentaje de inmigrantes ($N=655$).

Es importante recalcar que los datos levantados en la fase 1 permiten conocer en detalle también **otras características asociadas al origen** de los estudiantes y sus familias, así como también algunas características subjetivas de pertenencia cultural, las cuales se presentan a continuación:



Los resultados dan cuenta de que las razones que los estudiantes atribuyen a sentirse más o menos chileno, se refieren por un lado a un componente geográfico o territorial, desde donde se destacan características del paisaje y vegetación del territorio chileno (ejemplo: "porque tiene muchos paisajes hermosos") y, con un énfasis mayor, hacen referencia a elementos del componente cultural.

En lo que respecta a elementos propios de la **identidad cultural**, los estudiantes manifiestan que un elemento clave es el lugar de nacimiento de ellos mismos y de sus padres. Esto se refleja en afirmaciones tales como "*me siento chileno porque nací aquí*"; "*porque yo nací chileno de corazón*"; "*porque mis padres nacieron en Chile*"; "*me siento un poco chileno porque mis padres nacieron en Ecuador*".

Otro elemento que fue destacado con fuerza por los niños y niñas que contestaron el instrumento de la fase 1, se refiere al idioma o lenguaje como un elemento relevante de la construcción de la identidad, lo que se observa en las siguientes afirmaciones: "*porque hablo como chileno*", "*porque hablo chileno*"; "*porque no hablo como chilena y no me gusta habla malas palabras*".

Aspectos asociados a las costumbres, tradiciones y características culinarias también fueron mencionados de manera reiterada por los estudiantes, señalando por ejemplo que: "*me siento chileno por las comidas típicas*"; "*porque nací en Chile y me gusta la comida*"; "*porque soy un fanático de Chile y sus fiestas*", "*tengo las costumbres de Chile*"; "*porque me gusta la cueca y la empanada*"

Por otro lado, fue posible identificar motivos asociados de sentirse más o menos chileno en función del grado de adaptación de los estudiantes. Esto estaba mediado por el tiempo de residencia en Chile (por ejemplo: *"Porque sólo llevo 7 meses en Chile"*; *"porque he vivido toda mi vida en Chile"*), por la cercanía o lejanía con miembros de la familia (Ejemplos: *"porque toda mi familia no está en Chile y está en Perú por eso no me siento chilena"*; *"porque mi familia es chilena y vive en Chile"*), así como por la amistad y la sensación de bienestar (Ejemplo: *"porque tengo amigos y me siento bien en Chile"*; *"porque soy feliz en Chile"*).

Finalmente, cabe destacar que, aunque con un énfasis menor a lo descrito anteriormente, algunos estudiantes hicieron referencia a elementos asociados a la discriminación, lo que se reflejó explícitamente en afirmaciones como *"algunas personas nos discriminan"*.

A continuación, en la tabla 7, se pueden observar datos asociados a cada una de las escuelas encuestadas: matrícula declarada de 4to básico (datos de Municipalidad de Santiago), cantidad de niños censados, cantidad de niños que declaran haber nacido en el extranjero, así como el porcentaje asociado a esta última condición.

Características porcentuales

Tabla 8: Características escuelas censadas

NOMBRE ESCUELA	MATRICULA	NIÑOS CENSADOS	Nº INMIGRANTE	% DE NIÑOS NACIDOS EN EL EXTRANJERO ²
Escuela República de Brasil	21	17	0	0
Escuela Provincia de Chiloé	57	45	2	3.5
Escuela Salvador Sanfuentes	137	129	5	3.6
Escuela Reyes Católicos	23	16	2	8.7

² Este porcentaje se calcula en base a la matrícula total de cuarto año básico declarada por la Municipalidad de Santiago.

Escuela Cadete Arturo Prat Chacón	80	63	7	8.7
Escuela República del Ecuador	64	63	6	9.3
Escuela República de Israel	62	53	8	12.9
Escuela Benjamín Vicuña Mackenna	79	62	11	13.9
Escuela Santiago de Chile	33	25	6	18.2
Liceo Miguel de Cervantes y Saavedra	148	92	30	20.3
Escuela Luis Calvo Mackenna	85	71	18	21.2
Escuela República de Haití	28	22	6	21.4
Escuela Irene Frei de Cid	64	50	19	29.7
Escuela Piloto Pardo	29	28	9	31
Escuela República Oriental del Uruguay	62	46	20	32.2
Escuela República de Colombia	72	57	25	34.7
Escuela Libertadores de Chile	57	55	23	40.3
Escuela República de Panamá	36	29	15	41.7
Escuela Fernando Alessandri Rodríguez	40	34	18	45

Escuela República El Líbano	29	28	14	48.3
Escuela República De México	62	56	31	50
Escuela República De Alemania	35	32	19	54.3

Como se observa en la tabla 8, es posible distinguir que dentro de las escuelas de la comuna, la distribución de los estudiantes inmigrantes es heterogénea, puesto que se aprecian establecimientos con un alto porcentaje de niños inmigrantes (Escuela República De Alemania con 54%) y otras con un muy bajo porcentaje (Escuela República de Brasil con 0%).

Selección de la muestra para Fase 2 del estudio:

Es importante recordar que este estudio toma la opción de considerar la condición de inmigrante como una que proviene de la percepción subjetiva de cada sujeto y, no como una condición que se deriva necesariamente de la situación legal de las personas. Por esto, la selección de la muestra para la fase 2 se llevó a cabo en base a los datos censales levantados en la fase 1, más específicamente, a partir de la pregunta donde se les solicita a los niños declarar su país de nacimiento. Esta opción descarta, así, realizar la selección de escuelas a partir de criterios legales, como puede ser el uso de la base SIGES, que informa acerca de los números de RUT correspondientes a niños chilenos y extranjeros.

Asimismo, es relevante mencionar que para la selección de la muestra (calcular el universo de matrícula de cada escuela) se trabajó con los datos proporcionados por la Municipalidad de Santiago. Se tomó esta decisión debido a que los datos estaban actualizados a mayo del 2015 y porque el total de niños censados en la fase 1 podía no coincidir (por ausencia el día de la evaluación) con el universo de matrícula de cada escuela.

Para llevar a cabo el proceso de selección de la muestra se consideraron 6 criterios o requisitos que cada escuela debía cumplir:

1. Porcentaje de niños que declaran haber nacido en el extranjero: Escuelas comparativamente con mayor y menor porcentaje de estudiantes nacidos en el extranjero. Esto nos permitirá observar diferencias entre estos grupos de escuelas en los test que se aplicarán en la fase 2 (hipótesis de contacto). De este modo, se descartaron escuelas que no presentaban estudiantes inmigrantes (Escuela República de Brasil).

2. Cantidad de matrícula: Escuelas que contaran con un número mínimo (aprox. 30 estudiantes) de estudiantes matriculados en 4to básico que permitiera realizar los análisis estadísticos propuestos para la segunda fase del estudio.
3. Soporte técnico que asegure viabilidad de aplicación de instrumentos de la fase 2: redes de conexión a internet y número suficiente de computadores para aplicar los instrumentos a todos los estudiantes de 4to básico.
4. Establecimientos educacionales mixtos (niños y niñas): Esto evita un sesgo de género en las respuestas.
5. Interés y disponibilidad de los establecimientos educacionales para participar en la investigación.
6. Escuelas que no se encontraran intervenidas con proyectos o iniciativas en el ámbito de la inmigración o interculturalidad (como es el caso de la Escuela República de Alemania). Esto dejaría poco espacio real para realizar las evaluaciones de este estudio.

De este modo, a partir de estos criterios y de los datos disponibles, se pudo determinar que las escuelas con mayor porcentaje de niños nacidos en el extranjero, que cumplían con los criterios necesarios para la realización del estudio eran: Escuela República de México, Escuela Fernando Alessandri Rodríguez, Escuela República de Panamá y Escuela Libertadores de Chile. En este proceso se descartó la Escuela República de Alemania (54.2%), que si bien era la que presentaba el mayor porcentaje de estudiantes inmigrantes en 4to básico, no ofrecía las mejores condiciones para ser parte del estudio, al ya participar en otras investigaciones e intervenciones (sobre-intervención). Se escogieron 4 escuelas de manera de contar con un N total comparativamente similar al de las escuelas de bajo porcentaje.

Por su parte, las 3 escuelas seleccionadas con menor porcentaje de niños inmigrantes serían: Escuela República de Israel, Escuela Provincia de Chiloé y Escuela Arturo Prat Chacón. La Escuela Reyes Católicos se descartó debido a que posee un N de matrícula pequeño y que finalmente se convirtió en la escuela para la aplicación piloto de los instrumentos. La Escuela República del Ecuador y la Escuela Salvador Sanfuentes se descartaron por no ser establecimientos educacionales mixtos.

En las siguientes tablas (9 y 10) se pueden observar las características, previo a la toma de datos, de los 7 establecimientos que conformaron la muestra de la segunda fase del estudio.

Tabla 9: Escuelas seleccionadas con mayor porcentaje de estudiantes inmigrantes: N=195 estudiantes

Escuelas seleccionadas	Matrícula	% de estudiantes inmigrantes
Escuela República De México	62	50
Escuela Fernando Alessandri Rodríguez	40	45
Escuela República de Panamá	36	41.7
Escuela Libertadores de Chile	57	40.3

Tabla 10: Escuelas con menor porcentaje de estudiantes inmigrantes: N=199 estudiantes

Escuelas seleccionadas	Matrícula	% de estudiantes inmigrantes
Escuela Provincia de Chiloé	57	3.5
Escuela Cadete Arturo Prat Chacón	80	8.7
Escuela República de Israel	62	12.9

Mapas de Geo-referenciación

Los mapas de geo-referenciación diseñados para este proyecto, reflejan el resultado del instrumento censal aplicado, y en ellos se puede apreciar la distribución espacial de los distintos establecimientos en estudio. Se utilizó una cartografía temática y explicativa que da cuenta de algunos íconos espaciales, como es el caso de los barrios, calles, ejes viales y parques más importantes de la comuna de Santiago.

El mapa n°1 muestra la ubicación de los 22 (N=22) colegios de la comuna seguido del porcentaje de niños/as inmigrantes censados en la fase 1 del estudio. Por su parte, el mapa n°2 muestra las siete escuelas seleccionadas para la fase 2 del estudio. Allí se aprecia el mayor y menor porcentaje de niños/as inmigrantes en cada una de las escuelas.

En estos mapas no es posible distinguir un patrón de agrupamiento espacial entre aquellas escuelas seleccionadas (N=7) con menor y mayor porcentaje de estudiantes que se declaran en condición de inmigrante. Así por ejemplo se puede apreciar que la Escuela República de Panamá con alto porcentaje de niños inmigrantes (41.7%) y la Escuela República de Israel con bajo porcentaje (12.9%), cohabitan muy cercanas al Barrio Yungay en el sector norponiente de la comuna.

Ocurre un fenómeno similar entre la Escuela Cadete Arturo Prat Chacón con un bajo porcentaje (8.7%) de estudiantes inmigrantes, y Fernando Alessandri Rodríguez con un alto porcentaje que

alcanza el 45%. Para este caso, ambos establecimientos cercanos entre sí se ubican en el barrio de San Diego de la comuna de Santiago.

En relación al resto de las escuelas seleccionadas en la muestra, éstas se ubican distantes entre sí, emplazándose en los límites de la comuna de Santiago, entiéndase Escuela Libertadores de Chile (40.3%) ubicada en el sector norte, cercana al límite comunal con Independencia; Escuela República de México (50%) ubicada en el sector oriente, próxima a los límites de las comunas de Providencia y Nuñoa. Similar es el caso de la Escuela Provincia de Chiloé (3.5%), que se emplaza en el sector sur poniente, bordeando el límite comunal con Estación Central. Lo anterior muestra una heterogeneidad en torno a la distribución espacial de los establecimientos seleccionados.

Otro antecedente que permite comprender la geo-referenciación, es el hecho que la Municipalidad de Santiago en su Plan de Desarrollo Comunal 2011 (Municipalidad de Santiago, 2015) indica que el acceso al sistema de educación escolar ha sufrido un aumento significativo desde el 2002 duplicando la cantidad de niños y jóvenes de la población comunal en este rango etario. Además, de un alto porcentaje de alumnos provenientes de otras comunas, no justificando patrones de agrupamiento geográfico, sino más bien de volúmenes demográficos en torno a la matrícula del establecimiento.

En términos generales, en los mapas se observa una distribución espacialmente dispersa dentro de toda la comuna, distinguiendo patrones en torno a ciertos ejes viales, como por ejemplo avenida L. B. O'Higgins (Alameda), arteria que divide a la comuna de Santiago en su parte norte y sur. Además, es posible observar una distribución de un gran número de establecimientos ubicados cercanos a los límites de comunas vecinas (Quinta Normal, Estación Central e Independencia), caso contrario a lo que sucede con las comunas limítrofes de la parte oriente (Providencia y Nuñoa). Para la Municipalidad de Santiago (PLADECO, 2011) existe una distribución relativamente homogénea de los inmigrantes residentes, concentrados en los barrios de Yungay, Balmaceda y Centro Histórico, con un variopinto panorama de nacionalidades. La concentración de la población inmigrante entorno a las escuelas permite visualizar procesos de construcción social de los espacios urbanos receptores de los flujos migratorios internacionales, en este caso como escenarios de una reproducción cultural donde la escuela se transforma en un nodo de atracción que permite suponer que el grupo cultural en cuestión, el inmigrante, pondrá en juego diversas estrategias de construcción espacial y hará de la escuela un lugar formal y de acogida en primera instancia. Es decir, será la primera aproximación a un país distinto al de origen, ya sea por el derecho universal a educarse como por el agrupamiento familiar o étnico, lo anterior se pone en juego al momento de buscar y seleccionar una comunidad educativa donde insertarse.

El mapa n°3 muestra la localización de las escuelas seleccionadas y su respectivo porcentaje de estudiantes inmigrantes para los alumnos de cuarto año básico. Adicionalmente se ha incorporado un gráfico que contiene el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) junto al promedio de la Prueba SIMCE para cuarto año básico de dichas escuelas (2014).

En relación a la primera variable, se observa que de las siete escuelas seleccionadas, cuatro poseen porcentajes de población inmigrante que supera el 40%, mientras que las otras tres no superan el 15%. De esto se puede determinar que existen dos grupos de escuelas diferenciados por el porcentaje de población inmigrante en sus aulas: el primer grupo que posee un alto porcentaje de estudiantes inmigrantes y que está sobre el 40%; mientras que el segundo grupo, con menor porcentaje de estudiantes inmigrantes, no supera el 15%.

Para el caso del primer grupo, lidera aquí la escuela básica República de México con un 50%, seguida por las escuelas Fernando Alessandri R. (45%), República de Panamá (41,7%) y Libertadores de Chile (40,3%).

En el segundo grupo, lidera la escuela República de Israel con un 12,9%, seguida por Cadete Arturo Prat Chacón (8,7%) y Provincia de Chiloé (3,5%).

Se observa que la diferencia porcentual entre la primera escuela del primer grupo (República de México) y la última del segundo grupo (Provincia de Chiloé) existe una diferencia porcentual de 46,5 puntos. Es decir, una notable diferencia entre ambas escuelas que en cierta medida puede influir fuertemente en el prejuicio que poseen los estudiantes.

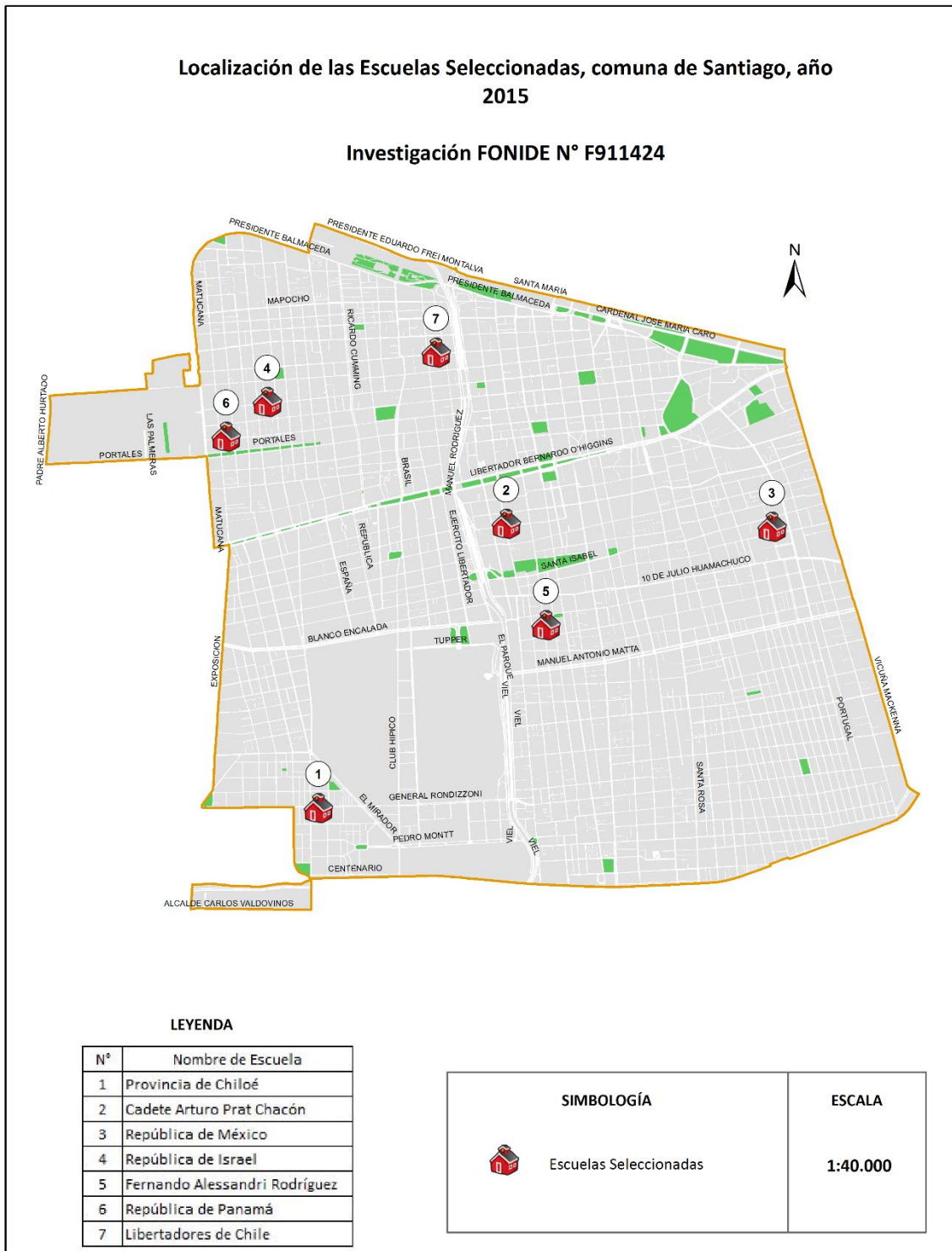
Mapa N° 1: Distribución de los colegios censados fase 1, comuna de Santiago 2015. En cada recuadro aparece el número de la escuela según glosa, seguido del porcentaje de escolares inmigrantes de 4^{to} básico

**Distribución de Escuelas Censadas y Porcentaje de Estudiantes Inmigrantes de 4° básico
Investigación FONIDE N°F911424**

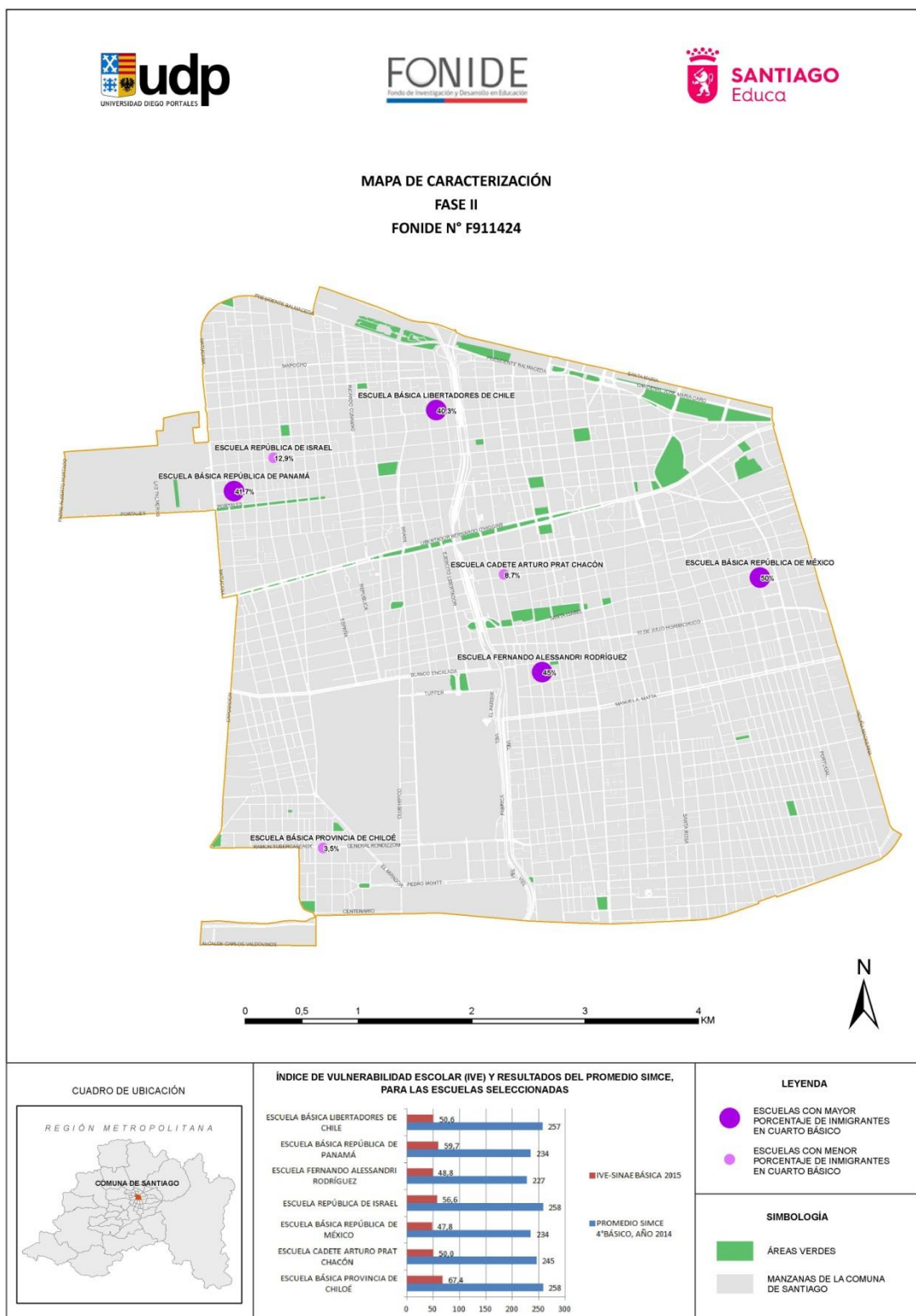


Nº Escuela	Metrícula	Nº Escuela	Metrícula
1 Escuela Salvador Sanfuentes	137	13 Escuela Libertadores de Chile	57
2 Escuela Reyes Católicos	23	14 Escuela Irene Frei de Cid	64
4 Escuela Provincia de Chiloé	57	15 Escuela República de Panamá	36
4 Escuela República Del Ecuador	64	16 Escuela Fernando Alessandri Rodriguez	40
5 Escuela República El Líbano	29	17 Escuela República De México	62
6 Escuela República de Israel	62	18 Escuela República Oriental Del Uruguay	62
7 Escuela Benjamín Vicuña Mackenna	79	19 Escuela República De Alemania	35
9 Escuela Cadete Arturo Prat Chacón	80	20 Escuela República de Colombia	72
10 Escuela Santiago De Chile	33	21 Liceo Miguel de Cervantes y Saavedra	148
11 Escuela República de Haití	28	22 Escuela República de Brasil	21

Mapa N° 2: Establecimientos educacionales seleccionados fase 2, comuna de Santiago, año 2015



Mapa N°3: Distribución de Escuelas seleccionadas para la Fase 2, según porcentaje de estudiantes inmigrantes, 4to año básico, año 2015



Caracterización de las escuelas Fase II

Además de la aplicación de los instrumentos propuestos, para la presente investigación se han recolectado diversos indicadores los cuales nos permiten conocer el contexto escolar de los estudiantes de las escuelas en estudio. Entre estos tenemos los Años de Escolaridad de los Padres, el Grupo Socio-Económico del cual proceden los estudiantes, los resultados de la Prueba SIMCE de cuartos años básicos rendida el año 2014, el Índice de Vulnerabilidad Escolar, el Proyecto Educativo y los criterios de preferencia a la hora de matricular a los estudiantes, en cada escuela.

Años de Escolaridad de los Padres

De las siete escuelas con las cuales se ha trabajado, se observa que la mayoría, esto es, seis escuelas, la escolaridad de sus padres es de 11 y 12 años, y sola una escuela (Cadete A. Prat C.) registra un valor de entre 13 y 15 años para dicho indicador.

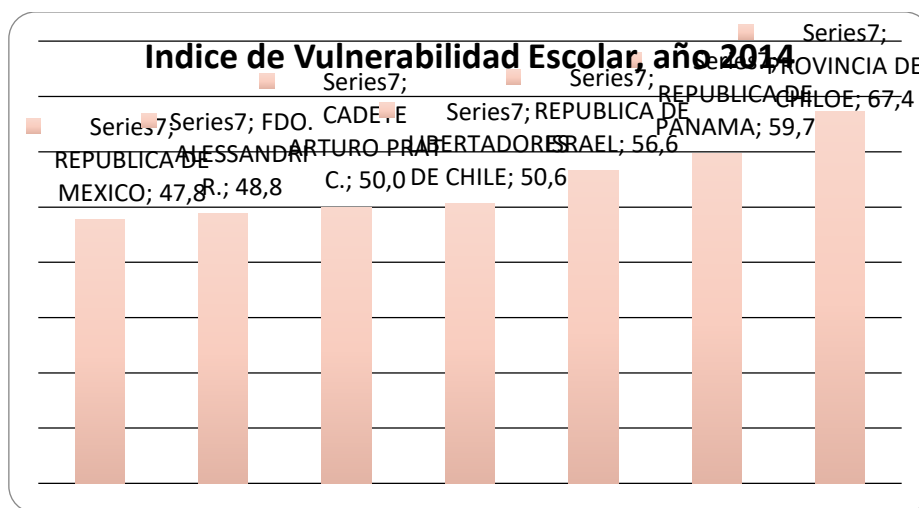
Grupo Socio-Económico (GSE)

Al igual que en caso de indicador anterior, los estudiantes de la escuela Cadete Arturo Prat Chacón proceden de un grupo socioeconómico alto; mientras que el resto de los estudiantes proviene de un Grupo Socio Económico medio.

Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)

Al observar los valores correspondientes al Índice de Vulnerabilidad Escolar, se aprecia que la escuela Provincia de Chiloé lidera con 67,4. En el otro extremo se ubica la escuela República de México con 47,8, es decir, separadas ambas escuelas por 19,6 puntos.

Gráfico 1: Índice de vulnerabilidad escolar, año 2014

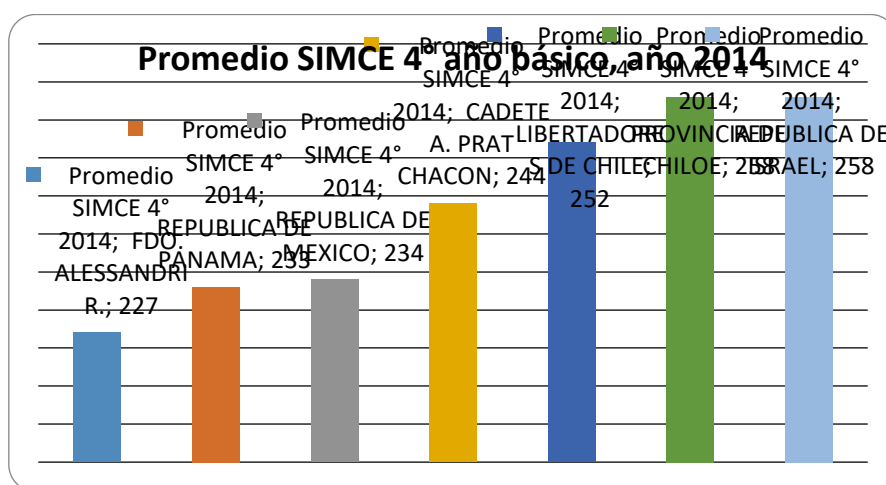


Al establecer ciertas relaciones entre estos indicadores podemos observar que por ejemplo, en el caso de la escuela con padres con mayor cantidad de años de escolaridad se relaciona con un grupo socioeconómico alto, lo que en cierta medida resulta ser coherente. Esto es para el caso de la escuela Cadete A. Prat C. Sin embargo, lo anterior no se condice con el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de esta escuela al ubicarse en el tercer lugar con un valor de 50.

Prueba SIMCE (2014)

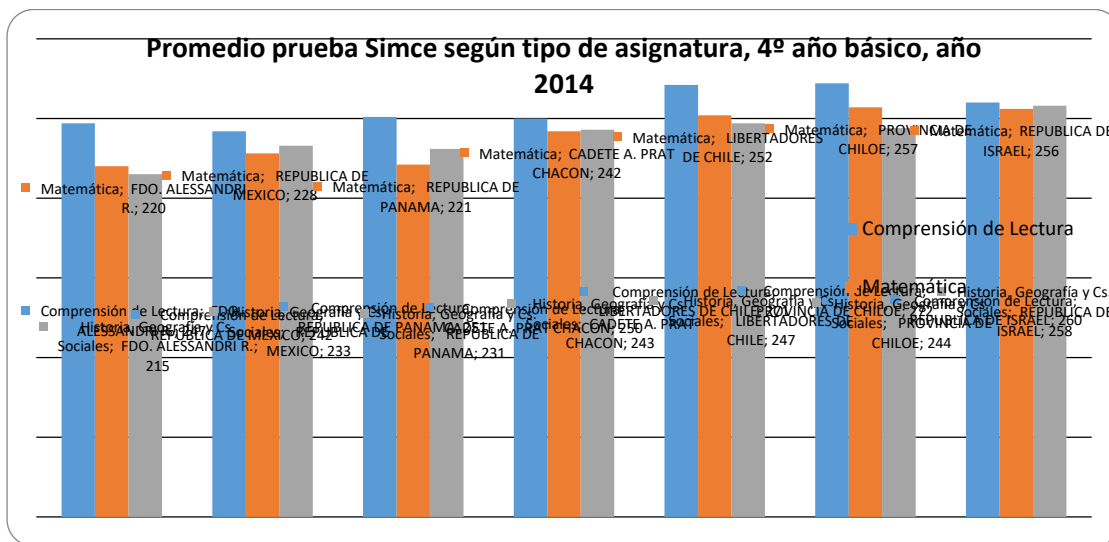
Al observar los resultados de la prueba SIMCE para las siete escuelas en estudio, se observa que la escuela Provincia de Chiloé y República de Israel, lideran con un promedio de 258 puntos. En el otro extremo se ubica la escuela Fernando Alessandri R. con tan solo 227 puntos.

Gráfico 2: Promedio Simce, 4to año básico, año 2014



Al realizar el análisis de los resultados SIMCE por asignatura, se observa que la escuela Provincia de Chiloé lidera en dos de las tres áreas: Comprensión Lectora y Matemática, con 272 y 257, respectivamente. Mientras que en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la escuela República de Israel es quien lidera con 258 puntos. En todas las escuelas el nivel de logro en el SIMCE se encuentra en un intervalo que les ubica entre inicial hacia intermedio.

Gráfico 3: Promedio Simce por asignatura, 4to año básico, año 2014



Proyecto Educativo

El Proyecto Educativo de un colegio es en cierta medida su carta de navegación, la cual contiene, entre otros aspectos, la Visión y Misión. Es un elemento que le otorga sello a un colegio y lo diferencia del resto.

De las siete escuelas, tres no declaran su Proyecto Educativo (Fernando Alessandri R., Libertadores de Chile y Provincia de Chiloé). El resto de las escuelas lo poseen y declaran, los PEI tienden a asemejarse sobre todo en el aspecto diversidad cultural, la multiculturalidad y lo intercultural. En general, el aspecto cultural es visto como *"Promover y respetar la diversidad cultural, religiosa y social de los estudiantes, acogiendo e integrando en el proceso educativo, a todos los niños y niñas sin distinción"* sin observarse acciones concretas de realización de dicha declaración. Solamente una de las escuelas de la muestra fase 2, varía esta declaración, situándola en su contexto particular y proponiendo algunas acciones de trabajo de lo intercultural, al establecer que el PEI *"promueve en sus estudiantes aprendizajes significativos, sembrando los valores del respeto, la solidaridad, la tolerancia, disciplina y responsabilidad, en el marco de un ambiente saludable, sustentable, multicultural e inclusivo. Para llevar a cabo la misión se plantea entre otros lineamientos estratégicos reconocer la diversidad en la población estudiantil y ofrecer alternativas para satisfacer las necesidades individuales de forma integral"*.

El estudio de este aspecto, es futuros estudios, es fundamental dado que se está trabajando con niños y niñas inmigrantes y en toda medida el Proyecto Educativo juega un rol importante en la inclusión de estos niños al sistema escolar.

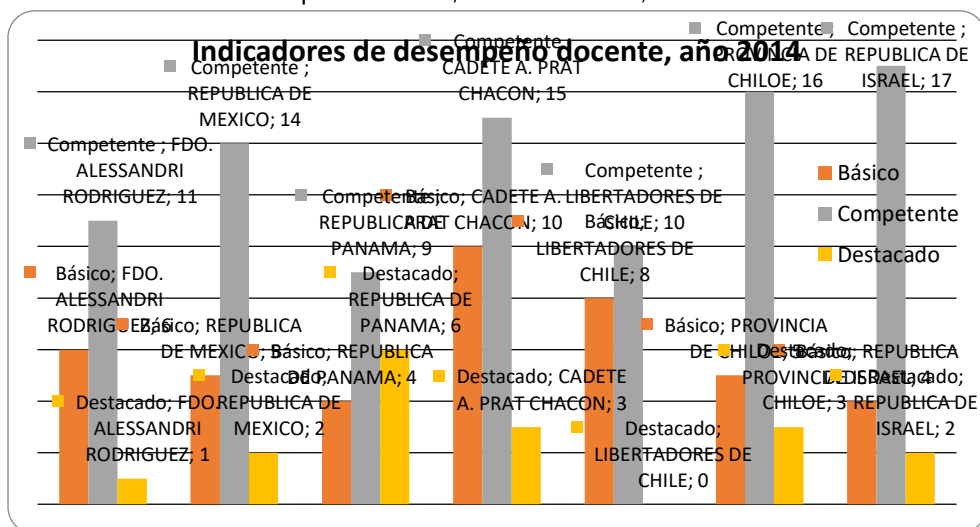
Criterios de preferencia y/o prioridad de ingreso

De las siete escuelas, tan sólo dos no presentan criterios de preferencia y/o prioridad en el ingreso de sus estudiantes: República de Israel y República de México. Las otras cinco escuelas presentan algún mecanismo para el ingreso, los cuales no resultan ser de índole académico. Dentro del mecanismo más utilizado por tres de las cinco escuelas corresponde a "Hermano o padres ex-alumno/condición de vulnerabilidad socioeconómica" (Fernando Alessandri R., República de Israel y Provincia de Chiloé). Sólo la escuela Libertadores de Chile tiene como único mecanismo de ingreso una "entrevista con los padres". Como se observa en este Indicador, los criterios de preferencia y/o prioridad de ingreso para los cinco colegios en cuestión, al parecer resultan ser de fácil acceso para los estudiantes no habiendo por lo tanto mayores exigencias de orden académico. No obstante, y como se detallará en la fase 3 de este estudio, ésta variable resulta ser muy relevante para la comprensión de la conformación de escuelas con alto o bajo porcentaje de escolares inmigrantes; lo cual afecta directamente el índice de prejuicio de un establecimiento educacional.

Indicador de Desempeño Docente

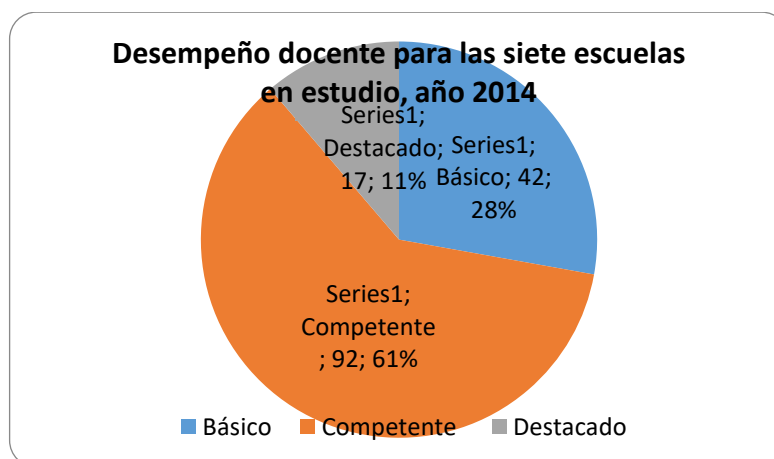
Al observar el Indicador de Desempeño Docente dentro de sus cuatro niveles de calificación (Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado), no existe ninguna escuela en donde haya docentes en el nivel de Insatisfactorio. En tanto que en el nivel de Básico quien lidera es la escuela Cadete A. Prat C. con 10 docentes en esta categoría. La escuela República de Israel lidera en cuanto al nivel Competente con 17 docentes en dicha categoría. Dentro de los docentes Destacados quien lidera es la escuela República de Panamá con 6 docentes.

Gráfico 4: Indicadores de desempeño docente, 4to año básico, año 2014



Sin embargo, al revisar las cifras del total de docentes evaluados para las siete escuelas, se observa que todos se ubican principalmente en el nivel Competente con un 61%, siendo los niveles de Básico y Destacado los que concentran las menores cifras, con un 28% y 11%, respectivamente.

Gráfico 5: Desempeño docente para siete escuelas seleccionadas, año 2014



OBJETIVO 2

Describir las percepciones que poseen estudiantes y profesores respecto de los escolares inmigrantes, tanto sus prejuicios implícitos, como sus actitudes hacia la multiculturalidad, estableciendo su relación con el nivel de presencia de estudiantes inmigrantes en las escuelas

En el desarrollo de la fase 2 de la investigación participaron 336 estudiantes, de los cuales 144 fueron niñas (42,9%) y 192 niños (57,1%). El rango de edad declarada por los participantes osciló entre 8 y 13 años ($M=11.03$; $DT=10.858$). La mayoría de ellos declaró tener 10 años (44,9%), seguidos por un 42,6% que declaró tener 9 años.

Del total de participantes, 176 (52,4%) son alumnos de escuelas con mayor porcentaje de inmigrantes en cuarto básico y 160 (47,6%) se encuentran en escuelas con menor porcentaje de estudiantes inmigrantes. En la Tabla 11 se presenta la distribución de los participantes por cada uno de los establecimientos educacionales.

Tabla 11:

Distribución de estudiantes según escuelas de mayor y menor porcentaje de alumnado inmigrante en cuarto básico.

	Establecimiento Educacional	N	%
Escuelas con mayor porcentaje de estudiantes inmigrantes	Escuela República De México	49	14.6
	Escuela Fernando Alessandri Rodríguez	42	12.5
	Escuela República de Panamá	31	9.2
	Escuela Libertadores de Chile	54	16.1
Escuelas con menor porcentaje de estudiantes inmigrantes	Escuela Provincia de Chiloé	43	12.8
	Escuela Cadete Arturo Prat Chacón	76	22.6
	Escuela República de Israel	41	12.2
Total		336	100

Respecto de la **muestra de profesores**, la Escala de Actitudes Hacia la Inmigración y la Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad en la Escuela fueron contestadas por un total de 44 profesores que imparten clases a los 4tos básicos de los establecimientos educacionales de enseñanza básica de la Municipalidad de Santiago (N= 22). Del total de profesores que contestaron las escalas, 33 (75%) son mujeres y 11 (25%) hombres. El rango de edad de los participantes osciló entre 24 y 64 años (M=43,9; DT=13,6).

Tabla 12: Distribución de profesores que contestaron las escalas de actitudes hacia la inmigración y hacia la multiculturalidad por Establecimiento Educacional

Establecimiento Educacional	N	%
Escuela Salvador Sanfuentes	6	13,6
Escuela Reyes Católicos	1	2,3
Escuela República del Ecuador	2	4,5
**Escuela Provincia de Chiloé	3	6,8
Escuela República del Líbano	1	2,3
**Escuela República de Israel	1	2,3
Escuela Benjamín Vicuña Mackenna	2	4,5
Escuela Piloto Pardo	1	2,3
**Escuela Cadete Arturo Prat Chacón	2	4,5
Escuela Santiago de Chile	2	4,5
Escuela República de Haití	2	4,5
Escuela Luis Calvo Mackenna	3	6,8
*Escuela Libertadores de Chile	4	9,1

Escuela Irene Frei de Cid	3	6,8
*Escuela República de Panamá	1	2,3
*Escuela Fernando Alessandri Rodríguez	1	2,3
*Escuela República de México	2	4,5
Escuela República de Uruguay	2	4,5
Escuela República de Alemania	1	2,3
Escuela República de Colombia	2	4,5
Liceo Miguel de Cervantes y Saavedra	1	2,3
Escuela República de Brasil	1	2,3
Total	44	100,0

*Escuelas de mayor porcentaje de estudiantes inmigrantes

** Escuelas de menor porcentaje de estudiantes inmigrantes

RESULTADOS DE LA ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA MULTICULTURALIDAD EN LA ESCUELA DESDE ESTUDIANTES

Este instrumento consiste en la presentación de 8 ítems en formato Likert con cinco intervalos en forma numérica de 1 a 5 que representan un continuo que va desde “nada de acuerdo” hasta “muy de acuerdo”. La escala ha sido aplicada y validada con población española y portuguesa, obteniendo buenos resultados psicométricos. El alfa de Cronbach que obtuvieron León et al (2007) fue .80. En nuestra investigación obtuvimos una consistencia interna similar con profesores ($\alpha = .81$) y levemente más baja con estudiantes de cuarto año básico ($\alpha = .73$). Respecto a la validez de constructo, análisis factoriales han permitido identificar tres factores que explican el 75% de la varianza total (León et al, 2007). Este instrumento se ha aplicado en una investigación preliminar dirigida por la investigadora responsable del proyecto, cuyos resultados indicaron que no se requiere realizar ajustes o adecuaciones verbales a la escala para su aplicación a población chilena.

Este instrumento fue contestado por un total de 321 estudiantes. De ellos, 136 mujeres y 185 hombres. Del total de estudiantes (N=321) un 74.5% señala que conoce a personas inmigrantes, mientras que el 25.5% manifiesta lo contrario. En cuanto al tipo de relación que han mantenido con personas inmigrantes, el 34% señala que ha sido por motivos familiares, el 47.4% por amistad y el 36.8% por motivos escolares.

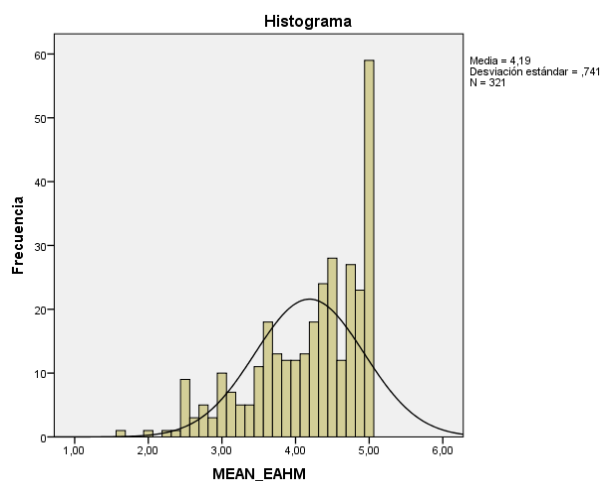
A continuación se presentarán los resultados del análisis de los datos entregados por este instrumento para todo el grupo de estudiantes, para luego contrastar las posibles diferencias que se puedan presentar por género y por la pertenencia a escuelas con alto porcentaje de inmigrantes o con bajo porcentaje de inmigrantes.

Resultados de la Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad en la Escuela de todos los estudiantes

El promedio alcanzado por los estudiantes en la Escala de Actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela fue de $M= 4.19$ ($DS=.741$), con valores máximos de 5, mínimos de 1.63 y una moda de 5. Estos resultados permiten señalar que la mayoría de los estudiantes mantienen actitudes favorables hacia la multiculturalidad en la escuela. Las temáticas con mayor tensión dicen relación con aquellas situaciones donde se pregunta por la mixtura entre niños/as de diferentes países dentro de una misma sala de clase, Por ejemplo, un 20% de los niños no está de acuerdo con estar en una escuela con niños de otros países; y un 37% considera que los escolares inmigrantes afectan negativamente a su escuela.

Esto se puede apreciar en la Figura 2 (histograma), donde se observa que la distribución de los promedios de respuesta de los estudiantes tiene una tendencia clara hacia los puntajes más altos, es decir, una actitud favorable hacia la multiculturalidad en la escuela.

Figura 1: Distribución de promedios de las actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela



A continuación, en la Tabla 13 se presenta la distribución de las respuestas de los estudiantes por cada ítem de la escala de actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela.

Tabla 13: Distribución de respuestas por ítem de la escala de actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela

Ítem	Nivel de acuerdo
------	------------------

	Nada (%)	Algo (%)	Indiferente (%)	Bastante (%)	Mucho (%)
Una escuela con niños de diferentes países es una buena escuela	7.2	7.8	5.3	25.5	54.2
Todos los alumnos inmigrantes (extranjeros que viven en Chile) tienen derecho a una educación	3.7	6.5	1.9	12.5	75.4
El que niños/as de diferentes países vayan a tu escuela es bueno para todas las personas de la escuela	4.4	10.9	7.5	24.9	52.3
La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela influye negativamente en el rendimiento del grupo	48.3	14.6	11.8	11.5	13.7
La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela afecta negativamente el prestigio de la escuela	63.9	10.3	9.3	8.4	8.1
Los estudiantes inmigrantes tienen peor nota que los chilenos	64.5	13.1	12.1	5.3	5.0
Es difícil hacer clases cuando tienes compañeros inmigrantes	69.8	8.7	9.0	4.0	8.4
Tener alumnos inmigrantes es un serio problema para las escuelas en Chile	76.0	5.3	7.8	5.6	5.3

Si bien es cierto que los datos expuestos nos indican que la mayoría de los estudiantes encuestados (54.2%) valoran positivamente la variedad étnica dentro de los establecimientos educacionales y reconocen el derecho a la educación de los estudiantes inmigrantes (75.4%). Así como, es posible destacar que la mayoría de los alumnos consideran que la presencia de estudiantes inmigrantes no afecta negativamente el rendimiento del grupo curso (48.3%), ni el prestigio de la escuela (63.9%) y que no dificulta el desarrollo de actividades en el aula (69.8%). No obstante, un 25,2 % a 40% de los estudiantes manifiesta que sus compañeros inmigrantes influyen negativamente en el rendimiento de su curso, lo que debe ser visibilizado y trabajado, por ser un dato relevante a considerar para el desarrollo de espacios de inclusión intercultural.

Diferencias de género

Para contrastar las posibles diferencias por género en las actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela que mantienen los estudiantes participantes, se determinó realizar una prueba *t de Student* para muestras independientes. Los resultados indican la existencia de diferencias significativas ($F=6.465$, $gl=319$, $p=.000$) entre las puntuaciones medias de niños ($M=4.06$, $DS=.76$) y niñas ($M=4.36$, $DS=.66$). Esto nos indica que las niñas obtienen puntuaciones medias superiores a

los niños, por lo que existiría una influencia del género en las actitudes que el alumnado mantiene hacia la multiculturalidad en la escuela.

Diferencias entre escuelas de alto y bajo porcentaje de inmigrantes

Por último, al comparar los promedios en la escala de actitudes hacia la multiculturalidad entre las escuelas con alto ($M=4.24$, $DS=.67$) y bajo porcentaje de inmigrantes ($M=4.13$, $DS=.81$), se puede apreciar que este no difiere significativamente ($F=9.67$, $gl=319$, $p=.207$). Esto muestra que los estudiantes provenientes de uno y otro tipo de escuela presentan actitudes explícitas similares hacia la multiculturalidad en espacios escolares.

A su vez, al comparar los promedios de ésta escala entre escolares inmigrantes y escolares chilenos, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas $t(317) = -.102$, $p = 0.45$, *ns*.

RESULTADOS DEL PROFESORADO EN LAS ESCALAS DE ACTITUDES HACIA LA INMIGRACIÓN Y HACIA LA MULTICULTURALIDAD EN LA ESCUELA

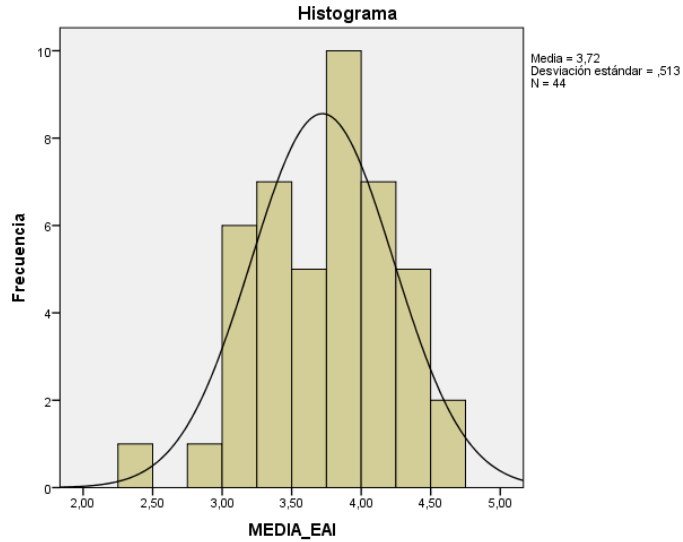
*** Escala de Actitudes Hacia la Inmigración:**

La Escala de Actitudes Hacia la Inmigración fue elaborada por León, Mira y Gómez (2007) con el fin de evaluar las actitudes que mantenían futuros profesores españoles hacia la inmigración. Esta escala fue validada con una muestra de estudiantes universitarios chilenos (Holgado, Sánchez y Navas, 2011), obteniendo buenos resultados en cuanto a consistencia interna y capacidad discriminativa de los reactivos. El alfa de Cronbach que obtuvieron León et al (2006) fue .90. En nuestra investigación obtuvimos una consistencia interna similar ($\alpha = .85$).

El instrumento está compuesto por 28 afirmaciones frente a las cuales quienes la responden deben indicar su grado de acuerdo en una escala que va de 1 a 5 (donde 1 es nada de acuerdo y 5 es muy de acuerdo). Por ejemplo algunas de las afirmaciones son: Los inmigrantes son gente trabajadora; Los inmigrantes deben tener los mismos derechos para acceder a una vivienda; Los inmigrantes son habitualmente unos irresponsables, etc.

El promedio alcanzado por el profesorado en la Escala de Actitudes hacia la Inmigración fue de $M=3.72$ ($DS=.512$), con valores máximos de 4.68, mínimos de 2.32 y una moda de 3.82. En nuestro caso, medias más cercanas a 5 demuestran una actitud favorable hacia la inmigración. Por lo que, como se observa en la Figura 3, podemos señalar que la mayoría de los profesores manifiestan una actitud favorable hacia la inmigración. Es interesante destacar que la percepción positiva varía dependiendo de cuán cercano perciban al inmigrante (entre más cercana, y por tanto más afecta la interacción con el inmigrante, más desfavorable se torna la percepción). Este elemento es muy relevante considerando el aumento de población inmigrante en Chile, y que la labor docente implica cercanía con esta población.

Figura 3: Distribución de promedios de las actitudes hacia la inmigración de todos los profesores



El análisis de ítem permite señalar que los profesores tienen actitudes más positivas hacia la inmigración respecto de aquellos elementos que hacen referencia a las políticas sobre igualdad de oportunidades ($M=4.18$, $DS=1.206$) y de derechos de los inmigrantes a la educación ($M=4.55$, $DS=0.73$), a la asistencia sanitaria ($M=4.45$, $DS=0.951$), a la vivienda ($M=3.93$, $DS=1.26$), y a votar en las elecciones ($M=3.34$, $DS=1.627$).

Del mismo modo, los profesores manifiestan una actitud positiva en aquellos aspectos referidos a la confianza o la calidad de las relaciones humanas que se pueden esperar en la interacción con personas inmigrantes, al considerarlos gente trabajadora ($M=4.02$, $S=.792$), honesta ($M=3.59$, $DS=1.019$) y educada ($M=3.41$, $DS=1.127$). Todas actitudes que hacen alusión a valores universales que se esperarían de profesionales.

Sin embargo, y a pesar de las actitudes positivas descritas en los párrafos anteriores, el escenario cambia cuando la percepción es llevada al plano de las relaciones cercanas y que hacen alusión a situaciones de convivencia directa. En este sentido, los docentes tienen actitudes explícitamente menos favorables cuando las personas inmigrantes pueden ser sus vecinos ($M=1.95$, $DS=1.478$), sus médicos ($M=2.11$, $DS=1.434$) o sus compañeros de trabajo ($M=1.70$, $DS=1.301$). Justamente, las actitudes desfavorables se presentan cuando la relación, y posible impacto, es cercano a lo cotidiano.

Tabla 14: Estadísticos descriptivos Escala Actitudes Hacia la Inmigración

	Media	Desviación estándar	Moda
Los inmigrantes son gente trabajadora	4,02	,792	4
Generalmente hablando, los inmigrantes son intolerantes	2,25	1,144	2
Los inmigrantes son de poco fiar	1,64	,865	1
Los inmigrantes no son muy inteligentes	1,89	1,146	1
Los inmigrantes mantienen actitudes negativas hacia las mujeres	2,02	1,171	1
Los inmigrantes son gente honesta	3,59	1,019	4
Los inmigrantes son habitualmente unos irresponsables	1,91	,858	2
Los inmigrantes son gente educada	3,41	1,127	3
No iría a la piscina si hubiese inmigrantes	1,32	,740	1
Me importaría que el acomodador de cine sentara a mi lado a un inmigrante	1,18	,582	1
No compraría a vendedores ambulantes inmigrantes	1,36	,780	1
No establecería relaciones de amistad con un inmigrante	1,48	,976	1
Los inmigrantes deben vivir en barrios reservados para ellos	1,20	,594	1
No me importaría tener un compañero de trabajo inmigrante	1,70	1,301	1
Me casaría con un inmigrante	3,23	1,236	3
Mantendría relaciones sexuales con un inmigrante	3,18	1,147	3
No me importaría que mi médico fuese inmigrante	2,11	1,434	1
No me importaría que un grupo de inmigrantes fuesen mis vecinos	1,95	1,478	1
Los inmigrantes deben tener los mismos derechos que nosotros	4,18	1,206	5
Los inmigrantes deben tener los mismos derechos para acceder a una vivienda.	3,93	1,265	5
Los inmigrantes residentes en nuestro país, deben tener derecho a votar en las elecciones	3,34	1,627	5
El gobierno debe garantizar el derecho a la educación de los inmigrantes	4,55	,730	5
El estado debe promover programas de enseñanza de español a los inmigrantes	4,23	,985	5
Apoyaría la existencia de ayudas para que los inmigrantes creen sus propias empresas	3,64	1,278	5
Los grupos racistas no son una amenaza para los inmigrantes	3,36	1,571	5
La discriminación no es un serio problema en nuestro país	2,98	1,486	5
El gobierno debería facilitar que las familias de los inmigrantes vinieran a Chile	3,25	1,332	3
Estoy de acuerdo en que se proporcione a los inmigrantes asistencia sanitaria pública	4,45	,951	5

Diferencias de género

Para contrastar las posibles diferencias por género en las actitudes hacia la inmigración que mantienen los profesores participantes, se determinó realizar una prueba t de Student para muestras independientes. Los resultados indican que no existe una diferencia significativa ($F=2.80$, $gl=42$ $p=.10$) entre hombres ($M=3.94$, $DS=.38$) y mujeres ($M=3.64$, $DS=.53$). Esto significa que docentes hombres y mujeres no presentan una actitud distinta hacia la inmigración.

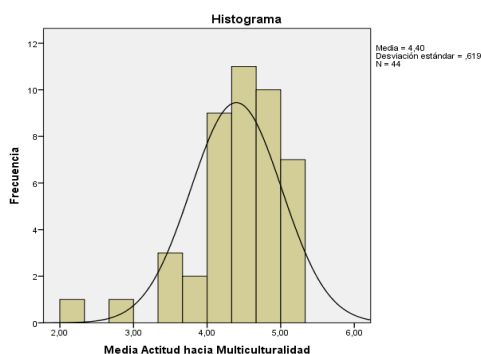
*Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad en la Escuela (León et al, 2007)

Este instrumento consiste en la presentación de 8 ítems en formato Likert con cinco intervalos en forma numérica de 1 a 5 que representan un continuo que va desde “nada de acuerdo” hasta “muy de acuerdo”. La escala ha sido aplicada y validada con población española y portuguesa, obteniendo buenos resultados psicométricos. El alfa de Cronbach que obtuvieron León et al (2007) fue .80. En nuestra investigación obtuvimos una consistencia interna similar ($\alpha = .81$). Respecto a la validez de constructo, análisis factoriales han permitido identificar tres factores que explican el 75% de la varianza total (León et al, 2007). Este instrumento se ha aplicado en una investigación preliminar dirigida por la investigadora responsable del proyecto, cuyos resultados indicaron que no se requiere realizar ajustes o adecuaciones verbales a la escala para su aplicación a población chilena.

El promedio alcanzado por los docentes en la Escala de Actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela fue de $M= 4,39$ ($DS=.619$), con valores máximos de 5, mínimos de 2 y una moda de 4.88. De este modo, es posible señalar que en general, la mayoría de los profesores mantienen actitudes favorables hacia la multiculturalidad en la escuela, pero que existe un número de docentes (que va de un 11 a un 16%) que presentan actitudes negativas hacia la multiculturalidad en la escuela. Este dato no debe ser ignorado, y sugerencias para su cambio se presentan en el apartado final de este informe.

Esto se puede apreciar en la Figura 4 (histograma), donde se observa que la distribución de los promedios de respuesta de todos los profesores tiene una tendencia clara hacia los puntajes más altos, es decir, una actitud favorable hacia la multiculturalidad en la escuela.

Figura 4: Distribución de promedios de las actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela de todo el profesorado



A continuación, en la Tabla 15 se presenta la distribución de las respuestas de los profesores por cada ítem de la escala de actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela.

Tabla 15: Distribución de respuestas por ítem de la escala de actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela

Ítem	Nivel de acuerdo				
	Nada (%)	Algo (%)	Indiferente (%)	Bastante (%)	Mucho (%)
Una escuela multicultural sería un buen modelo	2,3	4,5		40,9	52,3
Todos los alumnos inmigrantes tienen derecho a una educación	2,3			22,7	75,0
La variedad étnica en las escuelas supone una experiencia positiva y enriquecedora	2,3			27,3	70,5
La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela influye negativamente en el rendimiento del grupo	65,9	18,2	2,3	11,4	2,3
La presencia de alumnos inmigrantes en un centro escolar afecta negativamente el prestigio del centro	79,5	9,1	6,8	2,3	
Los alumnos inmigrantes están peor preparados que los chilenos.	29,5	34,1	11,4	15,9	9,1
La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela dificulta el desarrollo de actividades de aula	63,6	20,5	4,5	11,4	
Tener alumnos inmigrantes es un serio problema para los establecimientos educacionales	68,2	20,5	6,8	2,3	2,3

Los datos expuestos nos indican que, frente a pensamientos o actitudes universales, la mayoría de los profesores encuestados (70,5%) valoran positivamente la variedad étnica dentro de los establecimientos educacionales y reconocen el derecho a la educación de los estudiantes inmigrantes (75%). No obstante, es posible destacar que existe un porcentaje no menor de docentes que consideran que la presencia de estudiantes inmigrantes afecta negativamente el rendimiento del grupo curso (34,1%), y el prestigio del centro (20,5%), lo que podría dificultar (37%) el desarrollo de actividades en el aula. Esta información debe ser cuidadosamente mirada, y en estudios futuros ampliada desde el uso de otras estrategias metodológicas de índole cualitativo que permitan indagar en profundidad en estas actitudes y creencias asociadas por su relación con el prejuicio

Diferencias de género

Al comparar los promedios alcanzados en la Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad en la Escuela entre el profesorado de diferente género, podemos apreciar que no existen diferencias significativas ($F=1.57$, $gl=2$ $p=.26$) entre hombres ($M=4.57$, $DS=.42$) y mujeres ($M=4.33$, $DS=.66$). Esto implica que docentes hombres y mujeres no presentan una actitud distinta hacia la multiculturalidad en los espacios escolares.

Desde los análisis presentados, inicialmente, se podría afirmar que no se existen diferencias significativas en las *actitudes explícitas* hacia la inmigración y hacia la multiculturalidad en la escuela entre profesores y profesoras que imparten clases en cuartos básicos de Escuelas Municipales de la comuna de Santiago.

Diferencias entre escuelas de alto y bajo porcentaje de inmigrantes

Respecto de las posibles diferencias a presentar entre las escuelas de alto y bajo porcentaje de inmigrantes, se puede reconocer que, del total de este grupo de docentes ($N=14$), un 92,9% declaró mantener relación o contacto con personas inmigrantes. En cuanto al tipo de relación que han mantenido con inmigrantes, el 42,9% señala que ha sido por motivos laborales, el 28,6% por ocio/amistad y el 21,4% por más de una razón.

Cabe señalar que debido al número de participantes identificados de escuelas de alto ($N=8$) y bajo porcentaje de estudiantes inmigrantes ($N=6$), no fue posible realizar análisis comparativos en función de esa variable, así como en función del género de este subgrupo de docentes.

RESULTADOS DE LA TAREA DE ASOCIACIÓN IMPLÍCITA -IAT-

La Tarea de Asociación Implícita -IAT- se basa en la medición de estereotipos a nivel implícito, usando para ello medidas de asociación (Cvencek, et. al., 2011). El dispositivo a presentar asemeja las características de un video juego, en el cual los estudiantes responden lo más rápido posible a una serie de rostros y palabras. Antes de aplicar la prueba se constató que los/as niños/as conocían el concepto de "inmigrante/chileno".

Entonces, frente a una pantalla de computador, aparecen rostros de niños y niñas con las palabras "inmigrante/chileno" en las esquinas superiores de la misma. El participante debía decidir -lo más rápido posible- a cuál categoría le asociaba la palabra, con un botón para uno y otro botón para el otro (se utilizaron las teclas "A" y "L" de teclados normales). De igual forma, para evaluar actitudes positivas o negativas hacia la migración, se presentaron en medio de la pantalla una palabra agradable o desagradable o una valoración positiva o negativa (ejemplo: "difícil", "aburrido", "guerra", etc.) y luego en cada esquina la palabra inmigrante/chileno, respondiendo con las teclas

antes mencionadas. Los estímulos empleados en este estudio fueron previamente validados a partir de proyectos de investigación anteriores realizados por investigadores del presente proyecto (ver anexo 1).

Para este diseño de IAT se consideraron 7 bloques con un total de 180 trials, en los cuáles 5 bloques son de práctica (100 trials) y otros dos bloques para el cálculo del IAT (40 trials cada uno), considerando el segmento compatible menos el incompatible. Se realizaron los cálculos de IAT según algoritmos computacionales (Greenwald, Nosek & Banaji, 2003) observando aspectos como adecuación al estímulo, tiempo de respuesta, asociación implícita, entre otros. En breve, dado que el cálculo se basó en la fórmula que implica la resta del bloque compatible menos el incompatible, entre más alto el valor negativo del IAT, implica mayor confirmación del estereotipo (prejuicio implícito).

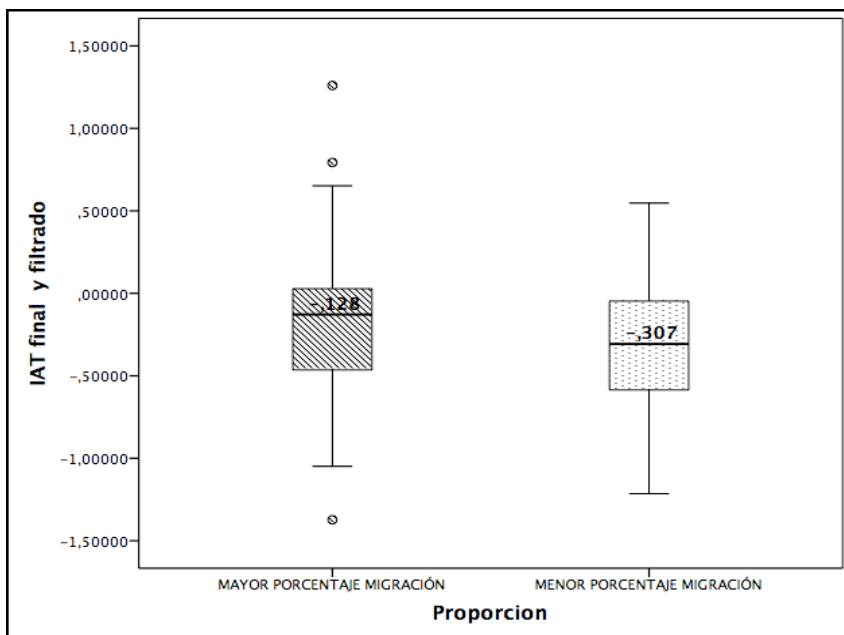
Respecto a la hipótesis fundamental de este trabajo, esto es, "hipótesis de contacto", se espera que en aquellos establecimientos que tuviesen una mayor proporción de estudiantes inmigrantes, debieran presentar un nivel de prejuicio implícito menor hacia el estereotipo de inmigrantes que aquellos establecimientos con menor proporción de estudiantes extranjeros.

Tabla 16: Estadísticos de grupo IAT

Estadísticos de grupo					
	Proporción	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
IAT final y filtrado	MAYOR PORCENTAJE MIGRACIÓN	76	-,1841642	,44090776	,05057559
	MENOR PORCENTAJE MIGRACIÓN	88	-,3186255	,36416657	,03882029

Al realizar prueba t, se pudo observar una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de prejuicio implícito entre escuelas con menor porcentaje de migración vs mayor porcentaje, en la dirección esperada; $M = -0.18$ ($D.E. = 0.44$) vs $M = -0.32$ ($D.E. = 0.36$), $t(162) = 2.14$, $p < .05$ (a una cola, $p = 0.017$). Esto significa que la intensidad del prejuicio implícito hacia los inmigrantes en las escuelas con menor porcentaje de estudiantes extranjeros es significativamente mayor que en establecimientos con mayor porcentaje de alumnos inmigrantes (ver gráfico 6).

Gráfico 6: Caja y bigotes IAT con su valor de mediana para cada grupo



El gráfico ilustra la confirmación de la hipótesis de contacto, puesto que en establecimientos con mayor proporción de estudiantes inmigrantes, el nivel de prejuicio implícito es menor que en establecimientos con menor proporción (el tamaño de la diferencia es de tamaño mediano, $d = 0.4$)

A su vez, al comparar los promedios de ésta tarea entre escolares inmigrantes y escolares chilenos, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas $t(159) = -1.565, p = 0.06, ns$.

OBJETIVO 3

Identificar el nivel de autoestima escolar de los estudiantes estableciendo su asociación con los prejuicios implícitos respecto de los inmigrantes y las actitudes hacia la multiculturalidad.

RESULTADOS DEL TEST DE AUTOESTIMA DE LOS ESTUDIANTES

El Test de Autoestima Escolar (TAE) fue diseñado por profesionales de la Fundación Educacional Arauco con el fin de evaluar la autoestima de estudiantes de educación básica, a través de la auto-percepción. Este instrumento permite conocer, en términos gruesos, el nivel de autoestima general del escolar en relación a una norma estadística establecida por curso y por edad, entregando un puntaje bruto y un nivel de autoestima asociado a ese puntaje (normal, bajo, o muy bajo). Este test está estandarizado para Chile.

El test está compuesto por 23 afirmaciones frente a las cuales el estudiante evaluado debe contestar sí, o no. Por ejemplo algunas de las afirmaciones son: *Mis compañeros se burlan de mí; Soy una persona feliz; Yo quiero ser diferente; Se me olvida lo que aprendo; Yo puedo hablar bien delante de mi curso;* etc.

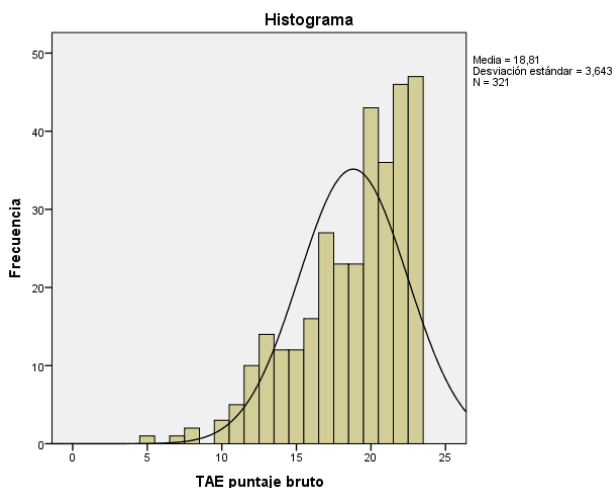
A continuación se llevará a cabo un análisis de los datos entregados por este test para todo el grupo de estudiantes, para luego contrastar las posibles diferencias que se puedan presentar por género y por la pertenencia a escuelas con alto porcentaje de inmigrantes o con bajo porcentaje de inmigrantes.

Resultados TAE para todos los estudiantes

Este test fue contestado por un total de 321 estudiantes. De ellos, 136 mujeres y 185 hombres. El promedio alcanzado por los estudiantes en el puntaje bruto del test de autoestima fue de $M= 18.81$ ($DS=3.64$), con valores máximos de 23 y mínimos de 5 y una moda de 23. Esto significa que de 23 preguntas, el promedio de los estudiantes respondió alrededor de 19 preguntas a favor de una buena autoestima (más del 50% de los estudiantes presenta 20 puntos o más). Esto es un puntaje alto que demuestra, en general, el buen nivel de autoestima de los estudiantes.

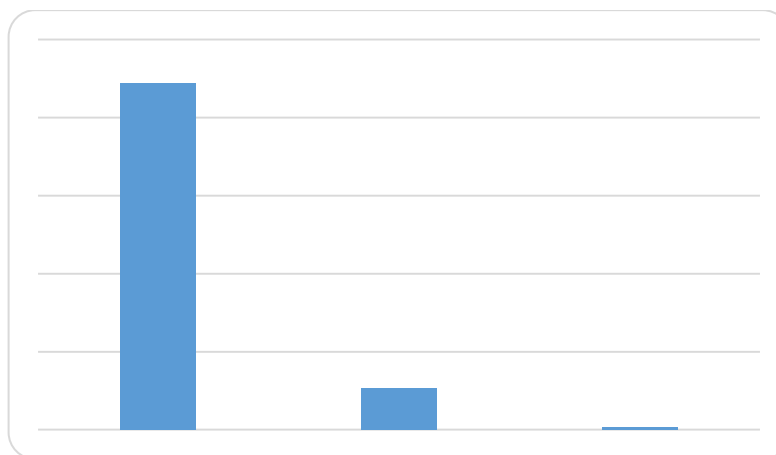
Esto se puede apreciar en la figura 5 (histograma) siguiente, donde se observa que la distribución de puntajes brutos del test de autoestima de todos los estudiantes evaluados tiene una tendencia clara hacia los puntajes más altos.

Figura 5: Distribución de puntaje bruto de autoestima en todos los estudiantes



Adicionalmente, este test permite convertir el puntaje obtenido en un nivel cualitativo de autoestima. Así, los niveles posibles son autoestima "normal", "baja" y "muy baja". En el siguiente gráfico 7 se muestra el porcentaje de casos para cada uno de los niveles de autoestima.

Gráfico 7: Porcentaje de estudiantes en cada nivel de autoestima



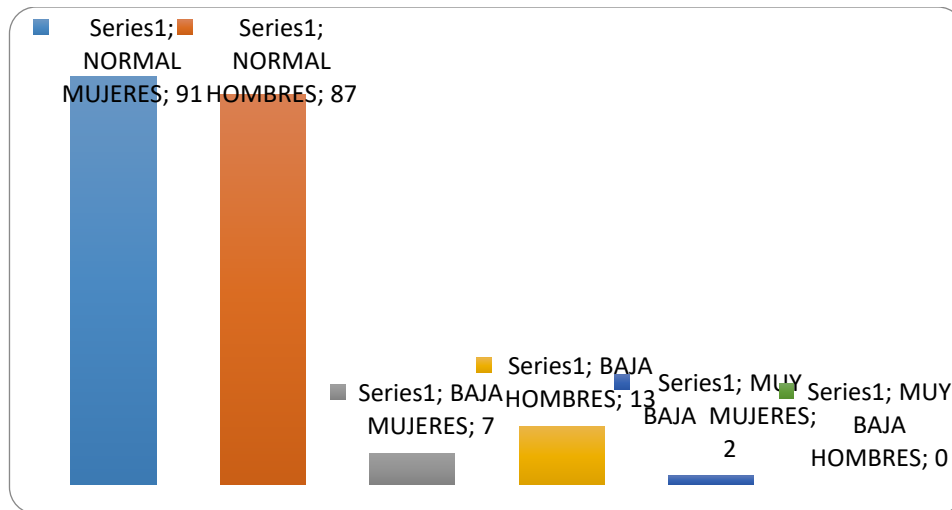
En este gráfico se puede apreciar que, en consecuencia con el comportamiento de los datos brutos del test de autoestima, la gran mayoría de los estudiantes se encuentran en la categoría de autoestima normal (88.8%). El resto de los estudiantes se distribuye entre las categorías de autoestima baja (10.6%) y muy baja (0.6%). Esta distribución confirma que, masivamente, los estudiantes evaluados se ubican en la categoría de autoestima normal.

Diferencias de género

Por otra parte, al comparar los promedios (de puntaje bruto) alcanzados en este test entre los estudiantes de diferente sexo, podemos apreciar que no existe una diferencia significativa entre hombres y mujeres ($F=1.68$, $gl=1$, $p=0.19$). Esto significa que estudiantes hombres y mujeres no presentan un rendimiento distinto a nivel de autoestima.

Lo anterior se confirma al observar los porcentajes de distribución de estudiantes hombres y mujeres en los distintos niveles de autoestima. Así, en el gráfico siguiente es posible apreciar que la representación en cada categoría es muy similar para mujeres y hombres.

Gráfico 8: Porcentaje de estudiantes hombres y mujeres en cada categoría de autoestima

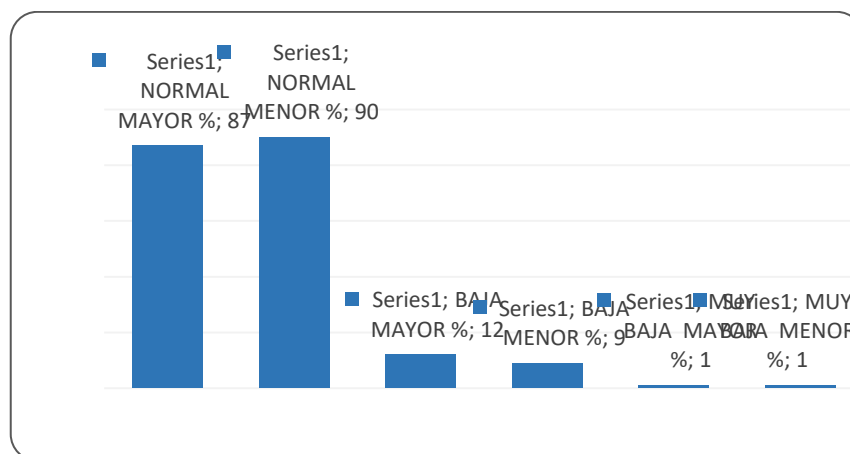


Diferencias entre escuelas de alto y bajo porcentaje de inmigrantes

Por último, al comparar los promedios en el test de autoestima entre las escuelas con alto y bajo porcentaje de inmigrantes, se puede apreciar que este no difiere significativamente ($F=0.64$, $gl=1$, $p=0.42$). Esto muestra que los estudiantes provenientes de uno y otro tipo de escuela presentan niveles de autoestima similares, lo que se aprecia en el gráfico de barras siguiente.

Esto se aprecia también al observar los porcentajes de distribución de estudiantes de uno y otro tipo de escuela en los distintos niveles de autoestima. Así, en el gráfico siguiente es posible apreciar que la representación en cada categoría es muy similar para los estudiantes que provienen de escuelas de alto y bajo porcentaje de inmigrantes.

Gráfico 9: Porcentaje de estudiantes de escuelas con alto y bajo porcentaje de inmigrantes en cada categoría de autoestima



A su vez, al comparar los promedios de ésta prueba entre escolares inmigrantes y escolares chilenos, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas $t(317) = -0.449, p = 0.327, ns$.

Asociación entre variables

Al correr un análisis de correlación bivariada entre TAE (autoestima), EAHM (escala de multiculturalidad) e IAT (prejuicio), se encontró una asociación estadísticamente significativa entre TAE y EAHM; $r = 0.30, p < .001$, esto es, que a mayor puntaje en la escala de multiculturalidad, mayor es el puntaje de autoestima en los estudiantes, o viceversa. Por otro lado, también se observó una asociación estadísticamente significativa entre IAT y TAE; $r = -0.24, p < .01$, esto es, que a mayor puntaje en la escala de autoestima, menor es el puntaje de IAT (mayor prejuicio). Ver Tabla 17.

Ambas correlaciones parecen ser contradictorias, pues una mayor autoestima se asocia, a la vez, a una mayor aceptación de la multiculturalidad, pero también a un mayor prejuicio. Tal como se planteó en la revisión bibliográfica, es posible que una mayor autoestima se asocie a un mayor prejuicio, pues justamente la presencia de prejuicio hacia otros que son distintos ayuda a reforzar la propia valía. Por otra parte, no se debe olvidar que la escala de multiculturalidad es un instrumento explícito, donde quien lo contesta sabe qué es lo que se consulta, y donde el tipo de respuesta muchas veces se guía por lo socialmente correcto o esperable. Esto último explicaría una respuesta correcta que disfraza una más real. En suma, ambos fenómenos explicarían el fenómeno paradójico de asociación de autoestima con dos respuestas que parecen opuestas, mayor prejuicio y mayor tolerancia a las diferencias culturales.

Tabla 17: Análisis de correlación entre TAE, EAHM e IAT

Correlaciones				
		IAT final y filtrado	TAE puntaje brutop	Promedio Escala de Multiculturalidad
IAT final y filtrado	Correlación de Pearson	1	-,244**	-,128
	Sig. (bilateral)		,002	,111
	N	164	157	157
TAE puntaje brutop	Correlación de Pearson	-,244**	1	,298**
	Sig. (bilateral)	,002		,000
	N	157	325	325
Promedio Escala de Multiculturalidad	Correlación de Pearson	-,128	,298**	1
	Sig. (bilateral)	,111	,000	
	N	157	325	325

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Por otra parte, si estas mismas correlaciones se calculan para los grupos de estudiantes de escuelas con mayor y menor porcentaje de inmigrantes, se pueden observar los siguientes resultados:

Tabla 18: Correlación entre autoestima, prejuicio y aceptación de la multiculturalidad en escuelas con mayor y menor porcentaje de inmigración.

Test	Escuelas mayor % de inmigrantes			Escuelas menor % de inmigrantes		
	Prejuicio implícito (IAT)	Escala Multiculturalidad	Autoestima	Prejuicio implícito (IAT)	Escala Multiculturalidad	Autoestima
Prejuicio implícito (IAT)	1	-0.06	-0.21	1	-0.21	-0.23*
Escala Multiculturalidad	-0.06	1	0.21**	-0.21	1	0.36**
Autoestima	-0.21	0.21**	1	-0.23*	0.36**	1

** La correlación es significativa en el nivel, $p < .01$.

* La correlación es significativa en el nivel, $p < .05$.

Para los estudiantes de escuelas de mayor porcentaje de estudiantes inmigrantes se mantiene solo la correlación significativa entre autoestima y aceptación de la multiculturalidad; mientras que para los estudiantes del grupo de escuelas de bajo porcentaje de inmigrantes aparece también la correlación negativa entre autoestima y prejuicio (o sea, a mayor autoestima, mayor prejuicio). Esto último justamente es esperable en un grupo donde el prejuicio es más intenso, tal como se observó en este estudio; pues justamente donde aparece este fenómeno y donde el exogrupo se diferencia más del endogrupo es donde se espera que la autoestima se refuerce a través de discriminación de otro diferente.

OBJETIVO 4

Determinar en qué medida las actitudes hacia la multiculturalidad, la autoestima escolar y las características de los escolares inmigrantes explican los prejuicios implícitos hacia ellos (índice de prejuicio).

Para establecer la medida en la cual las variables de estudio (multiculturalidad y autoestima escolar); así como otras variables asociadas a las características de las escuelas participantes y escolares de la fase 2 (tales como sexo, NEE, nacionalidad de los padres, nacionalidad de los escolares, promedio SIMCE, IVE y si existían criterios de preferencia) explicaban los prejuicios implícitos hacia escolares inmigrantes, se optó por una medida estadística de regresión múltiple denominada regresión logística.

Utilizando un modelo de regresión logística se evaluó la contribución de cada una de las variables del modelo controlando por todas las demás sobre una variable dependiente que toma solo dos valores, en este caso, pertenecer a un colegio con mayor proporción de estudiantes inmigrantes (valor "0" en este modelo) o pertenecer a un colegio con menor proporción (valor "1"). En la tabla 19 se muestran las frecuencias de las variables categóricas introducidas en el modelo y la tabla 20 las variables de orden cuantitativas (continuas):

Tabla 19: Descriptivos de las variables categóricas predictoras del modelo

Variables categóricas		Etiqueta	Recuento	% del N de la columna
Sexo		Femenino	140	42,7%
		Masculino	188	57,3%
¿Es NEE?		No	277	84,5%
		Si	51	15,5%
Nacionalidad de los padres		Chileno	288	87,8%
		Inmigrante	40	12,2%
Nacionalidad del niño		Chileno	263	80,2%
		Inmigrante	65	19,8%
TAE categoría		muy baja	2	0,6%
		baja	32	10,0%
		normal	285	89,3%
Criterios de Preferencia		Con mecanismos de selección	238	72,56%
		Sin mecanismos de selección	90	27,44%
Variable dependiente	Tipo de escuela	Mayor porcentaje inmigrantes	238	72,56%
		Menor porcentaje inmigrantes	90	27,44%

Tabla 20: Descriptivos de las variables cuantitativas (continuas) predictoras del modelo

Variables continuas	Media	Desviación estándar	Mediana	Mínimo	Máximo
EAHM	4.19	.74	4.38	2	5
SIMCE total escuela 2014 cuarto básico	1.65	.48	2.00	1	2
IVE	49.04	14.29	50.00	9	67

El resultado general mostró diferencias significativas a nivel agregado, χ^2 ($gl=10$, $N=319$) = 282,24, $p < .001$, con una capacidad de explicación del modelo de 78% (R^2 Nagelkerke = .78). La capacidad de clasificación del modelo alcanza un valor global de 87%, esto es, el porcentaje correcto para predecir si el estudiante pertenecerá a un grupo u otro (mayor porcentaje vs menor

porcentaje de migrantes); particularmente el pertenecer a colegios “con menor proporción de inmigrantes”, es decir, los con mayor prejuicio, presenta un porcentaje mayor de clasificación (98%) que a colegios “con mayor proporción de inmigrantes” (77%).

Para interpretar los resultados específicos por cada predictor, la regresión logística binaria intenta modelar la forma en que un conjunto de variables independientes (cualitativas o cuantitativas) predicen la probabilidad que ocurra algo sobre la probabilidad de que no ocurra (éxito/fracaso dada por la dicotomía de la variable dependiente, lo que es en si mismo, un proceso binomial dado por $p+q= 1$).

Usualmente, se emplea el cociente p/q denominado “odds ratio” (OR), que es el riesgo relativo, y que indica cuán más probable es el éxito que el fracaso, siendo un parámetro que caracteriza la distribución binomial. El OR es el cociente entre la probabilidad de que ocurra un evento frente a la probabilidad de que no ocurra: $odds = \frac{p}{1 - p}$

Los OR son entonces las medidas de cambio en el ratio de probabilidades y por lo tanto típicamente se usan para interpretar el efecto de las variables explicativas (predictoras) sobre la variable dependiente. Usualmente, OR corresponde a los valores que se encuentran en la tabla de coeficientes, bajo la columna Exp(B). Los coeficientes estimados, esto es, los valores B, en tanto, representan las medidas de los cambio en el ratio de las probabilidades (valores del parámetro del logit), es decir, sobre OR. Por lo tanto, si B es positivo, su transformación (antilogaritmo) será mayor que 1 y por lo tanto el OR aumentará. En cambio, si B es negativo, el antilogaritmo será menor que 1 y por lo tanto el OR disminuirá. Cuando el valor es 1 indica que no se produce efecto sobre el OR.

Respecto de las variables de predicción propuestas, en primer lugar, y en orden de magnitud, se observa que por cada punto de aumento en la variable IVE -controlando por todas las otras variables- aumenta la probabilidad de pertenecer a un colegio con menor porcentaje de inmigrantes; esto es que a mayor IVE, se incrementa en casi 3 veces más a probabilidad de pertenecer a este tipo de establecimientos; Wald = 18,146, $p < .001$, Exp(B) = 2,802 (IC95%= 1.74;4.50). Esto es interesante porque propone que las escuelas con alto porcentaje de escolares inmigrantes, no necesariamente son aquellas que poseen mayores indicadores de vulnerabilidad; creencia que típicamente se endorsa a la comunidad inmigrante.

Por otra parte, el no poseer criterios de preferencia para el ingreso a la escuela (“no selecciona”), disminuye en un 0,083 veces la probabilidad de pertenecer a colegios con menor porcentaje de inmigrantes (con más prejuicio) respecto a tener dichos criterios; Wald = 5,86, $p < .05$, Exp (B) = ,083 (IC95%= 0,01; 0,62). Esto implica que poseer criterios de acceso disminuye la probabilidad de tener un mayor número de estudiantes inmigrantes (y por consiguiente, ser una escuela con menor porcentaje de inmigrantes). El poseer criterios de acceso provoca una escuela más homogénea, con las consecuencias que ello posee para el desarrollo del contacto con la diversidad.

Finalmente, el tener autoestima baja, disminuye en 0,18 veces la probabilidad de pertenecer a colegios con menor porcentaje de inmigrantes (con más prejuicio), respecto a tener autoestima normal; $Wald = 5,014$, $p < .005$, $Exp(B) = ,181$ (IC95%= 0.04; 0.80). El sexo, el presentar NEE, la nacionalidad de los padres, la nacionalidad de los escolares, el promedio SIMCE y las percepciones de multiculturalidad (cada una bajo control estadístico) no resultaron ser variables predictores de pertenencia a grupos con mayor o menor prejuicio en este estudio (operacionalizado como pertenecer a grupos con mayor o menor proporción de inmigrantes).

Tabla 21: Resultados variables de la ecuación

Variable	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Sexo (1= Femenino; 0= Masculino)	-,319	,402	,627	1	,428	,727
NEE (1= Si; 0= No)	,386	,568	,460	1	,498	1,470
EAHM	-,227	,281	,653	1	,419	,797
Nac padres (1= Chileno; 0= Inmigrante)	19,782	5102,582	,000	1	,997	3,902E8
Nac niño (1= Chileno; 0= Inmigrante)	28,707	4857,195	,000	1	,995	2,934E12
TAE muy baja (1= Si; 0= No)	16,005	3434,636	,000	1	,996	8,932E6
TAE baja (1= Si; 0= No)	-1,708	,763	5,014	1	,025	,181
SIMCE promedio	-,055	,031	3,262	1	,071	,946
IVE	1,030	,242	18,146	1	,000	2,802
Criterios de Preferencia (1= no selecciona; 0= selecciona)	-2,493	1,030	5,857	1	,016	,083
Constante	-85,213	7044,767	,000	1	,990	,000

Con los resultados obtenidos, y dado que las variables centrales del estudio no explican de manera individual, desde el modelo logístico, el prejuicio; se opta por crear el índice desde el puntaje obtenido en la tarea de asociación implícita (IAT). Éste índice permite reconocer puntajes asociados a cada una de las escuelas participantes de la fase 2 del estudio, calificando el grado en el cual se presentan sesgos en torno al ser escolar inmigrante. A su vez, dichas puntuaciones dan cuenta de una agrupación (conglomerado) natural desde los datos obtenidos; con ello, se descarta el uso de Cluster Analysis.

Para la obtención del puntaje de corte del índice de prejuicio se utilizan los intervalos de confianza obtenidos desde las medias de los grupos en estudio en la tarea de asociación implícita (IAT); que

se obtuvieron de la prueba T entre los colegios con mayor porcentaje de inmigrantes (y de acuerdo a ésta investigación, los que obtuvieron menor niveles de prejuicio) y los colegios con menor porcentaje de inmigrantes (mayor nivel de prejuicio).

De acuerdo a esto, podemos definir:

1. Bajo prejuicio: valores en la IAT mayores o iguales a $-0,23$
2. Alto prejuicio: valores en la IAT menores de $-0,23$

Tabla 22: Intervalos de confianza por tipo de escuelas

	N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
MAYOR PORCENTAJE INMIGRANTES	76	-,1841	,440	-,284915971625	-,083412493586
MENOR PORCENTAJE INMIGRANTES	85	-,3121	,368	-,391684039052	-,232540088175

Desde esta forma de calificación se pueden clasificar las escuelas de la muestra fase 2 (n=7) de la siguiente forma (desde el índice de prejuicio -IP-):

Tabla 23: Clasificación escuelas desde índice de prejuicio

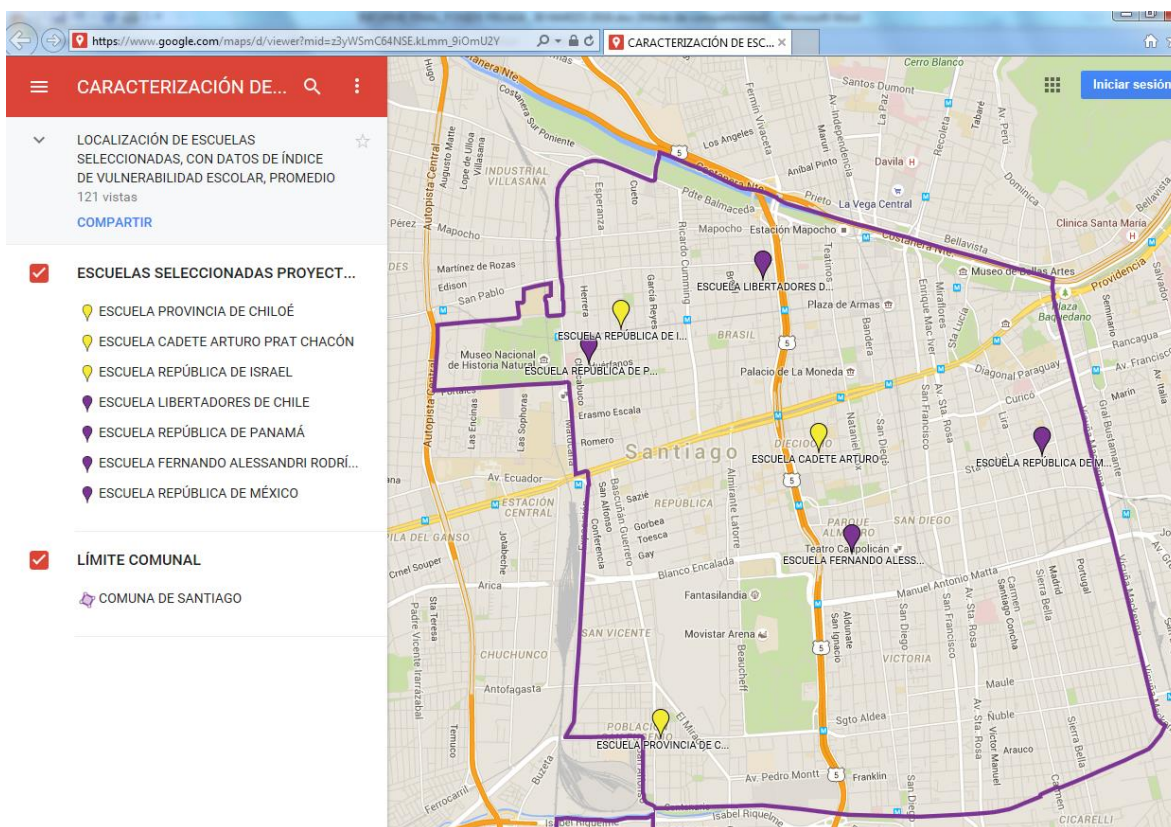
ESCUELA	ÍNDICE DE PREJUICIO	CLASIFICACIÓN
Escuela Cadete Arturo Prat	-.37	Alto prejuicio
Escuela República de Chiloé	-.29	Alto prejuicio
Escuela República de Israel	-.27	Alto prejuicio
Escuela República de México	-.22	Bajo prejuicio
Escuela Libertadores de Chile	-.22	Bajo prejuicio
Escuela Fernando Alessandri	-.16	Bajo prejuicio
Escuela República de Panamá	-.05	Bajo prejuicio

La tabla 23 nos presenta los índices de prejuicio de cada una de las escuelas estudiadas. Podemos observar que aquellas escuelas donde se presentan menor porcentaje de estudiantes inmigrantes, son clasificadas como de alto prejuicio (índice de prejuicio de $-0,27$ a $-0,37$); así como que, aquellas escuelas donde se presentan mayor porcentaje de estudiantes inmigrantes, son clasificadas como de bajo prejuicio (índice de prejuicio de $-0,22$ a $-0,05$). La Escuela Cadete Arturo Prat muestra el

mayor prejuicio (IP= -0.37) y la Escuela República de Panamá muestra el menor prejuicio (IP= -0.05) asociado a inmigrantes en cuarto año básico.

Para una visualización de las características y conformación recién descrita, se presenta a continuación un mapa interactivo, donde se observa la ubicación geográfica, las variables de contexto e índice de prejuicio por cada una de las escuelas analizadas en la fase 3 del estudio.

Mapa 4: Mapa interactivo que muestra las escuelas seleccionadas comuna de Santiago, 4to. año básico, año 2015



El mapa interactivo sobre escuelas seleccionadas para el presente estudio, puede ser visto a través del siguiente link:

https://www.google.com/maps/d/edit?mid=z3yWSmC64NSE.kLmm_9iOmU2Y&usp=sharing

Este fue diseñado utilizando Google Maps, con el objetivo de que pueda ser visualizado desde cualquier parte teniendo conexión a internet (pensando en un uso y acceso futuro).

← ESCUELA PROVINCIA DE CHILOÉ

name
ESCUELA PROVINCIA DE CHILOÉ

description
 *IVE-SINAE Básica 2015: 67.4 Ptos.
 *Promedio SIMCE 4to. Básico, año 2014: 258 Ptos.
 *Porcentaje de inmigrantes en 4to. Básico: 3.5%
 *ÍNDICE DE PREJUICIO ESTUDIANTES 4TO. BÁSICO: 0.29 PTOS. (mayor valor = mayor prejuicio)

El mapa muestra las siete escuelas seleccionadas de la comuna de Santiago. Al pinchar ya sea sobre el ícono o sobre el nombre de la escuela, se despliega en la parte

izquierda un cuadro con la información referente al nombre de la escuela, Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), promedio prueba SIMCE año 2014, porcentaje de inmigrantes para los estudiantes de 4to año básico y el Índice de Prejuicio.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES³

Las condiciones socio-económicas actuales ponen a Chile, por su estabilidad socio-económica, como uno de los países Latinoamericanos con mayor atracción para la presencia de inmigrantes, los cuales toman la decisión de migrar de sus países de origen en la búsqueda de nuevas oportunidades sociales, laborales, personales y familiares. Este último aspecto, el de la familia, trae consigo la necesidad de ingresar al sistema educativo a los niños y niñas propios de este movimiento migrante. La Región Metropolitana aparece como la que concentraría la mayor cantidad de población extranjera, llegando a 101.852 habitantes. De éstos, un 12% corresponde a menores de 12 años de edad (INE, 2013).

Este estudio ha buscado indagar respecto de algunas de las características de ese 12%, situándose en la comuna de Santiago, por ser un espacio de frecuente encuentro de dicha población inmigrante. Específicamente ha buscado el foco en escolares en enseñanza básica pública, puesto que la CASEN (2006) destaca su creciente concentración inmigrante en establecimientos educacionales de esta red.

Las evidencias obtenidas en este estudio nos confirman que los cuartos años básicos de las 22 escuelas de la Municipalidad de Santiago cuentan con niños y niñas inmigrantes. Respecto del origen de dichos escolares, los datos muestran que un 27.4% de los niños encuestados corresponde a niños y niñas nacidos en el extranjero (N=294), versus un 72.6% de niños y niñas nacidos en Chile (N= 779). Estos datos permiten también identificar un origen geográfico muy diverso, entre los niños/niñas nacidos en el extranjero. Así, el país de nacimiento más frecuente de los niños y niñas inmigrantes es Perú. Asimismo, se observa que los niños provienen de catorce países distintos.

Los/as apoderados de dichos escolares tienen su origen (aparte de Chile que conglomeró a un 50% de los casos) en países tales como Perú (25%), Venezuela (9%), Colombia (6%), Argentina (7%) y República Dominicana (4%), por mencionar los que poseen mayor porcentaje en la encuesta realizada.

³ Parte de estos resultados fueron expuestos en un seminario realizado en el mes de enero 2016, con una convocatoria de 100 personas aproximadas, incluyendo investigadores en el área de inclusión y migración, neurociencias y escolaridad; docentes en servicio de diversas comunas de la Región Metropolitana, autoridades del MINEDUC y otras fundaciones que laboran con población inmigrante en Chile. El seminario se realizó con fondos FONIDE y en conjunto con el PIIE. A su vez, los resultados fueron también presentados en los Coloquios del Doctorado en Educación, UDO-UAH, durante enero 2016. El estudio aparece como noticia en la web de la Universidad Diego Portales por su aporte a la inclusión cultural y educativa.

Al revisar el porcentaje de escolares inmigrantes las escuelas seleccionadas, para este estudio, con mayor porcentaje resultan ser: Escuela República de México, Escuela Fernando Alessandri Rodríguez, Escuela República de Panamá y Escuela Libertadores de Chile. A su vez, las 3 escuelas seleccionadas con menor porcentaje de niños inmigrantes fueron o son: Escuela República de Israel, Escuela Provincia de Chiloé y Escuela Arturo Prat Chacón.

Luego de aplicar los instrumentos propuestos para el cumplimiento de los objetivos de la investigación, y respecto de la escala de **Actitudes hacia la Multiculturalidad** en la Escuela se puede concluir que si bien la mayoría de los estudiantes muestra un actitud favorable hacia la multiculturalidad; existen tensiones en torno a aspectos relacionados con la participación de niños/as inmigrantes en la relación con sus pares chilenos. Al respecto, un 23% de los niños/as encuestados manifiesta que no es bueno que niños de diferentes países vayan a sus escuelas; y un 37% opina que los escolares inmigrantes afectan negativamente el rendimiento de su grupo curso. Estas manifestaciones negativas, de no ser asertivamente modificadas o manejadas, pueden constituirse en la base de prejuicios que fomenten la discriminación futura hacia los pares inmigrantes.

Al revisar estas **actitudes en el profesorado**, a través de las escalas de actitudes hacia la inmigración y la multiculturalidad en la escuela, los resultados muestran que, entre profesores, a mayor distancia del fenómeno, mejor actitud, lo que levanta preocupación debido a la cercanía que poseen para con los niños, así como el modelaje que realizan hacia sus estudiantes. De los/as educadores encuestados entre un 13% a 25% de los profesores valoran negativamente los aspectos tratados respecto a la variedad étnica y la presencia de estudiantes inmigrantes por su impacto en el desarrollo de actividades en la sala de clases, así como en el rendimiento del curso. Por tanto, variadas recomendaciones se desprenden, y amplían en el siguiente apartado, para con la formación inicial docente y las oportunidades de formación continua de profesores en servicio, donde se propone intencionar la reflexión acerca del otro, para propiciar cambios en las representaciones, prejuicios y actitudes. En futuros estudios, se sugiere el uso de otras estrategias metodológicas que permitan indagar en profundidad en estas actitudes y creencias por su relación con el prejuicio, así como ampliar el diseño muestral para incorporar a educadores del primer ciclo de enseñanza básica, y con ello, establecer las percepciones y actitudes que poseen hacia sus escolares y familias inmigrantes.

Al mirar los **resultados de autoestima**, los estudiantes se ubican en su mayoría (88.8%) en la categoría de autoestima normal. Al buscar diferencias por género, no se encuentra ninguna que sea significativa ($F=1.68$, $gl=1$, $p=0.19$); así como tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas en relación a escuelas de mayor y menor porcentaje de escolares inmigrantes ($F=0.64$, $gl=1$, $p=0.42$); ni en el hecho de ser escolar inmigrante o chileno ($t(317)=-0.449$, $p=0.327$, ns). Pero sorprendentemente se encontró una correlación entre mayor nivel de autoestima y de prejuicio hacia la inmigración. Esto revela que el prejuicio hacia los diferentes se utiliza como estrategia para aumentar la propia valía (autoestima). Así, sería interesante promover un trabajo entre los estudiantes que focalice su valor (autoestima) en características positivas de c/u, y no en las diferencias con los otros.

Acerca de los resultados de la **Tarea de Asociación Implícita (IAT)**, éstos muestran una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de prejuicio implícito entre colegios con menor porcentaje de migración vs mayor porcentaje, en la dirección esperada ($p<.01$). La corroboración de la "hipótesis de contacto" resulta interesante en la medida que establece una evidencia de lo favorecedora que es la heterogeneidad en la conformación de los grupos escolares. Esto entrega un potente mensaje respecto de la distribución inmigrante en el sistema escolar. Por otro lado, también señala la necesidad de un trabajo dirigido a crear interacciones positivas e identidades grupales que unan a los estudiantes, en vez de separarlos.

Este estudio planteaba una serie de variables para comprender el fenómeno del prejuicio hacia la escolaridad inmigrante en el sector público educacional chileno. Las variables en cuestión estaban conformadas por las actitudes hacia la multiculturalidad, la autopercepción de autoestima, el género del escolar, si éste poseía o no necesidades educativas especiales -NEE-, la nacionalidad de los padres, la nacionalidad de los escolares, el promedio SIMCE de los cuartos años básicos de las escuelas analizadas (2014), el IVE de cada escuela de la muestra fase 2 y si existían criterios de preferencia o prioridad al ingreso de dichos establecimientos educacionales. A partir del uso de la técnica estadística de regresión logística, se evidencian tres variables con mayor peso para establecer la probabilidad de pertenencia a un grupo de alto porcentaje o bajo porcentaje migrante. Grupo que, a su vez, está asociado a mayor o menor prejuicio. El modelo adquirido (logit) explica en un 78% dicha condición.

El uso **metodológico de mapas** permite acceder a información proporcionada por el estudio, vinculándola con el territorio, en este caso comunal. A su vez, es posible apreciar el emplazamiento de las escuelas de este estudio, a partir de las características asociadas a la misma. Esto permite visualizar aspectos tales como, que dos escuelas que conviven en un mismo barrio, que espacialmente posee las mismas condiciones, difieren no solo en la cantidad de escolares inmigrantes en su interior, sino también, respecto de la percepción y prejuicio hacia los mismos.

De igual manera, el uso de los mapas permite observar que la distribución de las escuelas no responde a patrones diferenciadores y se distribuyen uniformemente en toda la superficie territorial de la comuna. Estudios futuros deberían indagar respecto de los criterios utilizados por las familias inmigrantes para la elección de un espacio escolar por sobre otro, dentro de un plano territorial similar.

Finalmente, y como parte del estudio, se elabora un indicador que mide el prejuicio mostrado por los escolares de los cuartos años básicos en torno a los sesgos y representaciones negativas hacia la inmigración. Este índice clasifica a las “escuelas” participantes (en el entendido de que representan a los cuartos años básicos) en dos categorías: alto y bajo prejuicio. Es interesante reconocer que la clasificación es coincidente con la característica de menor y mayor porcentaje de escolares inmigrantes; esto es, se muestra como una evidencia más de la hipótesis de contacto propuesta.

Esta investigación se focalizó en observar a escuelas de índole público-municipal. No obstante, la temática de la inmigración escolar no está restringida a dicho tipo de dependencia. En futuros estudios sería interesante la incorporación de establecimientos de índole subvencionados y/o particulares, lo que a su vez incorporaría variables socioeconómicas diferenciadoras; y con ello, los resultados obtenidos podrían ser enriquecidos con este nuevo tipo de información. A su vez, se sugiere ampliar la muestra a otro tipo de comunas, donde las políticas educacionales en torno a la inclusión favorezcan la inserción de escolares inmigrantes de distinta índole.

A continuación, se recogen sugerencias como las planteadas en el párrafo anterior, y se amplían hacia una mirada de política pública educativa que incluya al escolar inmigrante.

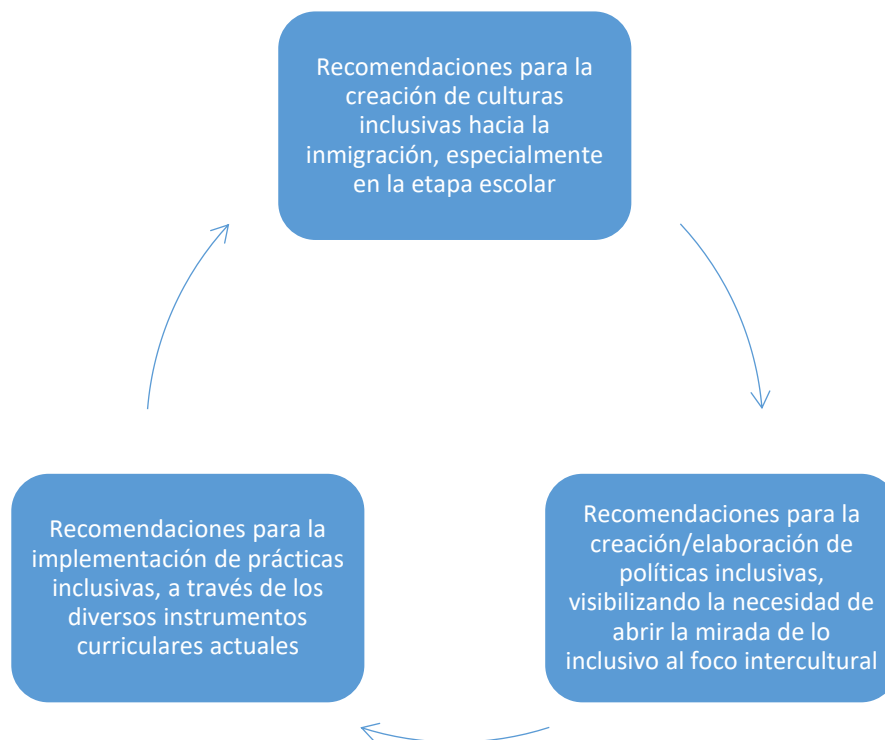
RECOMENDACIONES PARA EL FOMENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

A nivel mundial y, de acuerdo a Green (2009), existen múltiples y marcadas diferencias culturales entre inmigrantes y quienes les acogen. Estas diferencias elevan las probabilidades de conflictos intergrupales. Uno de los principales hallazgos en este estudio dice relación con la percepción implícita de prejuicio entre niños y niñas en edad escolar, en torno al tema de la inmigración. En el sistema educativo chileno, la implementación de lo intercultural ha quedado confinada, tradicionalmente, a un acto donde se muestran las diversas expresiones culturales presentes en la escuela, pero no al trabajo con las creencias y actitudes que subyacen la inclusión de la diversidad intercultural.

En Chile durante años, la interculturalidad estuvo confinada a lo bilingüe, con programas específicos y referencias en el currículo a propósito de la realidad étnica en su territorio. En este aspecto, existe un avance relevante al reconocerse a nivel de currículo que lo intercultural va más allá de la etnia local, sin embargo, aún no se evidencian sugerencias metodológicas y didácticas a

nivel de bases que se hagan cargo de lo que se enuncia respecto de la interculturalidad. Se podría decir que existe un rezago respecto de las políticas públicas, asociadas a la inmigración, en los diferentes niveles del Estado (Stefoni, 2011).

Por tanto, este estudio supone un avance en materia de evidencia sobre las condiciones de aceptación y acogida o de prejuicio y sesgo negativo hacia el inmigrante en la escuela pública. Así, desde los resultados generales aquí presentados se esbozan, a continuación, una serie de recomendaciones, agrupadas en tres niveles de acción:



Recomendaciones para la creación de culturas inclusivas hacia la inmigración, especialmente en la etapa escolar

La identidad de un ser humano se va construyendo durante toda su vida en base a sus intereses e interacciones sociales, culturales e históricas. Es por eso que, desde la infancia, se deben generar espacios inclusivos en el área de la educación, para que las relaciones en un aula que es heterogénea, en una construcción familiar heterogénea, en un mundo heterogéneo; sean efectivas, debido a que con ello mejoramos el clima para el aprendizaje desde espacios que mejoren la convivencia de los sujetos en la sociedad.

La creación de estas culturas inclusivas parte por el conocimiento de las mismas (y que dentro de nuestro estudio hemos denominado "hipótesis de contacto"). Por tanto, una primera recomendación consiste en hacer esfuerzos para la creación de identidades grupales entre los niños que los unan, más que los dividan. Así un trabajo posible es crear una fuerte identificación

con la escuela, con una serie de señales que los hagan partícipes de su institución. Así, la identificación de los niños no se referirá solo a su origen cultural, sino también a su pertenencia al grupo escuela, donde no se distinguen endo y exo grupos.

Otro camino complementario incluye propiciar actividades de fomento de lo cultural, de ampliar el capital de conocimiento hacia otro tipo de culturas, sociedades, destacando los beneficios y oportunidades; así como el realce en la dimensión de la valoración del otro. La promoción de la empatía es una acción en consonancia con lo anterior. De este modo, todo el trabajo dirigido a reconocer al otro y sus necesidades tendría un impacto positivo en la posibilidad de ponerme en el lugar de los demás. Esto último disminuiría acciones asociadas al bullying y a la discriminación, generando actitudes positivas de lo diverso y multicultural. En la misma frecuencia se ubica el trabajo en el área de las autoestima. Como se vio en los resultados, el prejuicio hacia la inmigración se asociaba a una alta autoestima. Esto revela que el menoscabo del otro se utiliza como una estrategia para aumentar la propia valía. En esta área se recomienda el trabajo con los niños en reconocer el propio valor (y basar la propia autoestima) en los aspectos positivos de c/u y no en la descalificación de los otros. Este trabajo puede tener una sinergia en el Propuesto anteriormente de promover identidades grupales como escuela. Una identidad grupal basada en la escuela fijaría aspectos positivos de la autoestima en este gran grupo, en vez de basarlos en las diferencias entre ellos (inmigrantes y no inmigrantes).

Otra recomendación, que emerge desde la experiencia y preguntas de este estudio, es la de profundizar en investigaciones asociadas al fenómeno de la inmigración. Esto puede darse, desde las áreas de estudio que las distintas municipalidades poseen, o bien, a través de la Oficina de Migración. Realizar estudios que exploren la relación de las prácticas pedagógicas con las actitudes, creencias y expectativas en los primeros años de la enseñanza básica en torno a lo intercultural y al prejuicio. Estudios que profundicen en las razones de elección, y selección, de la matrícula; así como en torno a la oportunidad de generar espacios equitativamente diversos.

Consecuente con lo anterior, se recomienda poner foco en estudios que profundicen en el fenómeno de la inmigración escolar, pero también respecto de la implementación del currículo intercultural. La evaluación, a través de la Agencia de calidad, con indicadores que visualicen las prácticas de inclusión intercultural, y prestando atención al discurso sobre tolerancia, que se condice con el de interculturalidad. No es aceptación, tolerar al otro, sino valorar e incluir en la perspectiva cotidiana al otro, como uno más.

Una tercera recomendación, implica incorporar activa y explícitamente en la formación docente el tema de la desmitificación del inmigrante, las creencias asociadas a su desempeño, características y actitudes. El CPEIP adquiere un rol primordial en esta recomendación, asegurando desde la formación inicial y continua, la promoción del sentido de la igualdad y de la interculturalidad. Así

como, en la enseñanza de lineamientos a los docentes (en formación y en ejercicio) para leer el currículum con una mirada cultural, donde se pueda trabajar el imaginario colectivo, la representación del estereotipo.

A nivel ministerial, se sugiere la diferenciación entre el área de inclusión (que retoma aspectos macro respecto a lo diverso) y sub-dependencias respecto al fenómeno inmigrante. Desde ésta nueva área se podrían trabajar políticas de flexibilización curricular, en conjunto con las distintas dependencias del MINEDUC.

Recomendaciones para la creación/elaboración de políticas inclusivas, visibilizando la necesidad de abrir la mirada de lo inclusivo al foco intercultural

La idea fundamental del aprendizaje intercultural es reconocer en el otro lo común y la variedad, despertar así un interés por lo desconocido en general y con ello superar el etnocentrismo conociéndose mejor a sí mismo justo a través del aprendizaje de lo desconocido. La interculturalidad afirma, por tanto, explícitamente la realidad del diálogo, la reciprocidad, la interdependencia y expresa más bien un propósito, un método de intervención a través del cual la interacción entre las diferentes culturas sea una fuente de enriquecimiento mutuo y, al mismo tiempo, una garantía de cohesión e inclusión sociales. (Leibrant, 2006, pp1-2) Este aprendizaje intercultural se favorece cuando las políticas dentro de las instituciones, generan las condiciones para su desarrollo. La construcción de la identidad, desde una mirada de inclusión, genera patrones de autoestima y actitudes interculturales positivos e integradores.

Este estudio da evidencia de un fenómeno específico en nuestra sociedad: existe prejuicio en los escolares de cuarto año básico en escuelas de la Municipalidad de Santiago. El reconocimiento de la problemática permite visualizarla y, a su vez, levantar acciones para contribuir a un desarrollo inclusivo de la misma. La difusión de éste tipo de investigaciones, informando a las políticas públicas permite recordar la necesidad de trabajar el fenómeno como tal.

Adicionalmente, las diferencias de prejuicio entre las escuelas de mayor y menor porcentaje de inmigrantes, permiten afirmar que son necesarias políticas de inclusión, donde el estudiantado no se concentre homogéneamente respecto de su origen cultural. Consecuentemente con la hipótesis de contacto, nuestros datos muestran que mezclar a los estudiantes (inmigrantes y no inmigrantes) promueve un menor nivel de prejuicio. A nivel de institucionalidad, se sugiere asegurar heterogeneidad y fomento de ello en los criterios de prioridad (asignación variada en cursos) y admisibilidad, que contribuyan a la generación de éste tipo de espacios variados. A nivel de didáctica, esto podría implicar la planificación de acciones pedagógicas con grupos heterogéneos y trabajo colaborativo con grupos diversos.

Si miramos a la escuela como un espacio de articulación y acogida de la familia inmigrante, una recomendación que se desprende del estudio, dice relación con que las instituciones escolares: a)

desarrollen políticas específicas, de organización de los diversos actores escolares –en particular, estudiantes, familiares migrantes, educadores–; b) generen redes de acogida, orientación en aspectos de educación, salud (diferentes instancias sociales); y c) cautelen que las iniciativas no sean eventos aislados, o que la generación de éstas políticas no se genere en base a acciones reactivas, sino, por el contrario, a lineamientos sistemáticos –ya sean a nivel institucional, municipal o bien estatal–, ofreciendo marcos de sentido, en los cuales se trabajen las actitudes hacia lo intercultural. Al respecto, pareciera ser importante no depender de la voluntad o actitud de ciertos docentes, sino conformar una visión conjunta en torno al trabajo con la diversidad, al desarrollo de protocolos de inducción del escolar inmigrante, de su familia al sistema educacional chileno, cuidando de no discriminar positivamente, sino desde la perspectiva de inclusión educativa. Esta recomendación implicaría un apoyo explícito a la vinculación con el inmigrante a través de políticas escolares concretas (Van de Vijver, Schalk-Soekar, Arends-Tóth & Breugelmans, 2006)

Dentro de dichas políticas, otra sugerencia está puesta en incluir, en los diversos instrumentos de la gestión escolar (proyecto educativo institucional, reglamento, manual de convivencia, planes de mejora), acciones de inclusión y trato hacia el escolar inmigrante. El liderazgo de las direcciones debiese viabilizar la discusión en la aplicación de la noción de diversidad intercultural en el PEI. No como una declaración solamente de intereses, sino dando un sentido contextualizado, situado acerca del para qué de la diversidad intercultural. Foco investigativo en torno a las relaciones y dinámicas de gestión y aplicación curricular de lo intercultural; de la implementación de espacios diversos y de la disminución del sesgo, con metodologías que brinden datos precisos (cuantitativos); así como permitan profundizar comprensivamente (cualitativos).

Recomendaciones para la implementación de prácticas inclusivas, a través de los diversos instrumentos curriculares actuales

Es en la sala de clases donde algunas de las actitudes e identidades se conforman, se practican, se prueban y se fortalecen. Así, el aula se convierte en una oportunidad de interacciones sociales positivas. Es en este espacio, entonces, donde el trabajo pedagógico debe promover la creación de identidades grupales amplias y una autoestima basada en aspectos positivos individuales (en contraste con una basada en la descalificación del otro o la congregación de unos pocos). Así también al aula es el espacio donde se debe trabajar la valoración del niño y niña inmigrante, su cultura, sus costumbres, así como la posibilidad de generar espacios de interacción protegida resultan vitales para la conformación inclusiva de la diversidad en el espacio educativo.

Estos resultados apoyan la necesidad de ampliar las instancias y espacios de formación cívica asociada a la inclusión de otros diferentes o de los aspectos multiculturales que como país se poseen, en la sala de clase. Trabajando el discurso nacionalista, cambiando hacia un discurso más humanista, donde se focalice en los derechos colectivos, de cuidado de lo común y del beneficio de conocer lo desconocido, no de temerle.

El trabajo desde lo transversal, ya sea desde el eje de ciencias sociales (en identidad cultural, las nociones de roles y funciones sociales) o lenguaje (por ejemplo, desde el sentido del mensaje, la empatía histórica), abordando las temáticas desde el propio contexto, para trabajar las representaciones y sesgos sociales, dentro de las oportunidades que el curriculum ofrece. De esta manera, se hace pertinente la interdisciplinariedad, el trabajo colectivo entre los sub sectores para hacer visible y tomar conciencia que son muchos más los referentes que compartimos que los que nos diferencian. El modificar el sesgo del otro como una amenazada, lo cual genera discriminación entre pares. Justamente es, en la adaptación del currículo, donde se pueden construir espacios de conocimiento mutuo y respeto entre chilenos e inmigrantes.

Específicamente, desde el área de las ciencias sociales, y su aplicación al curriculum de primer ciclo básico, que el docente favorezca las relaciones entre la actualidad inmigrante internacional, con lo que sucede en la sala de clase. Trabajar la noción de pasado, presente y futuro, con nociones como: lo transcultural (el mestizo), la construcción de Chile producto de la confluencia de diferentes culturas, ampliando la representación de la identidad nacional, fuera del binomio español-mapuche exclusivamente; o bien trabajando los aspectos territoriales (toponimias de la ciudad).

Una forma de implementar prácticas inclusivas es en el cuidado que educadores tienen entorno al lenguaje. El uso del lenguaje, especialmente en eliminar sesgos asociados a lo externo, y que permitan cuestionar los roles y estereotipos tradicionalmente asignados al inmigrante. Este tipo de sesgo se podría presentar en varios niveles y prácticas pedagógicas: en la construcción de ejemplos, en la referencia a eventos chilenos y extranjeros, y también en los apelativos para referirse a los mismos escolares inmigrantes. Se recomienda utilizar un lenguaje inclusivo que respete la diversidad presente en la sala de clase y en la escuela.

El concepto de aula heterogénea nos enfrenta a diversos posibles contextos, y desafíos. Uno de ellos es mirar a la escuela como espacio de inclusión. Como dice Soriano Ayala (2004) "la interculturalidad implica la creación y asunción de actitudes entre todos los miembros de la comunidad educativa que favorezcan la convivencia entre personas de diferentes etnias, culturas y razas. La escuela se convierte en un espacio privilegiado para potenciar la convivencia entre los pueblos, e inculcar el valor positivo de la diversidad, siendo la respuesta a la misma uno de sus retos fundamentales en el siglo XXI" (pp.10).

REFERENCIAS

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools developing inclusion*. London: Routledge.

Aguado, J. & Ariosa, M. (1991). Ideología, identidad y cultura: tres elementos básicos en la comprensión de la reproducción cultural. *Boletín de Antropología Americana*, (23), 67-82.

Arias, G.; Moreno, R. & Núñez, D. (2010). Inmigración latinoamericana en Chile: analizando perfiles y patrones de localización de la comunidad peruana en el área metropolitana de Santiago (AMS). *Revista Tiempo y Espacio* 25, 1-16.

Aronson, J., Quinn, D., & Spencer, S. J. (1998). *Stereotype threat and the academic underperformance of minorities and women*. En *Prejudice: The target's perspective*, pp. 83-103. San Diego, CA, US: Academic Press

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2) 129-14.

Baron, R., & Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. 8ª edición. Prentice Hall, Madrid.

Berk, L. (2008). *Infants and children*. Pearson. NY

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

Bodenhausen, G., Kramer, G., & Susser, K. (1994). Happiness and stereotypic thinking in social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 621-632.

Booth & Ainscow (2012). *Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. 3ª Edición. Fundación Creando Futuro. Santiago, Chile.

Brito, C. C., & Oliveira, M. T. (2013). Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. *Jornal de pediatria*, 89(6), 601-607.

Brown, C. S. (2011). American elementary school children's attitudes about immigrants, immigration, and being an American. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 109-117.

Callejas, C., Solbes, I., Dopico, C., & Escudero, A. (2011). Estudio de las actitudes inter-étnicas en la infancia a través de una medida implícita. *Anales de Psicología*, 27, 655-661.

CASEN. (2006). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Chile: Ministerio de Planificación.

Cohen, B. (2011). *Chile como Sociedad de Acogida: Emociones, Representaciones y Ajuste relativo de Estrategias Aculturativas como Predictores de Prejuicio hacia Inmigrantes Peruanos*. Tesis de Magíster.

Cvencek, D., Greenwald, A., & Meltzoff, A. (2011). Measuring implicit attitudes of 4-year-olds: the preschool implicit association test. *Journal of Experimental Child Psychology, 109*, 187-200.

Cvencek, D., Meltzoff, A., & Greenwald, A. (2011). Math-Gender stereotypes in elementary school children. *Child Development, 82*, 766-779.

Cvencek, D., Meltzoff, A., & Kapur, M. (2014). Cognitive consistency and math-gender stereotypes in Singaporean children. *Journal of Experimental Child Psychology, 117*, 73-91.

Degner, J., & Wentura, D. (2010). Automatic prejudice in childhood and early adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*, 356-374.

Del Río, F., & Balladares, J. (2010). Género y Nivel Socioeconómico de los Niños: Expectativas del Docente en Formación. *Revista Psykhe 19*, 81-90.

Donoso, A., Mardones, P. y Contreras, R. (2009). Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile. *Docencia, 37*, 56-62.

Dovidio, J. F. (2001). On the nature of contemporary prejudice: The third wave. *Journal of Social Issues, 57*, 829-849.

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., et al. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación, 349*, 153-178.

Enesco, I., Guerrero, S., Lago, M., & Rodríguez, P. (2011). How stable is children's affective orientation toward different ethnic groups? A longitudinal study of in-group and out-group attitudes among preschoolers. *Anales de Psicología, 27*, 631-638.

Fernández, J., Quiroga, M.A., Escorial, S., & Privado, J. (2014). Explicit and implicit assesment of gender roles. *Psicothema, 26*, 244-251.

Giné, N. y Piqué, B. (2007). Evaluación para la inclusión: siete propuestas en forma de tesis. *Aula de Innovación Educativa, 163-164*, 7-11.

González, R. (2009). *Antecedentes psicológicos de las dinámicas intergrupales entre Chilenos e inmigrantes Peruanos*. Presentación en coloquio Políticas Públicas en Educación UDP. Recuperado desde <http://www.cpce.cl/publicaciones/presentaciones/coloquios-cpce/19-antecedentes-psicologicos-de-las-dinamicas-intergrupales-entre-chilenos-e-inmigrantes-peruanos/file>.

Green, E.G.T. (2009). Who can enter? A multilevel analysis on public support for immigration criteria across 20 European countries. *Group Processes & Intergroup Relations* 12, 41-60.

Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., & Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109, 3-25.

Greenwald, A. G., Nosek, B. A., and Banaji, M. R. (2003). Understanding and using the implicit Association Test: I. An improved scoring algorithm. *J. Pers. Soc. Psychol.* 85, 197-216.

Greenwald, A. G., Poehlman, T. A., Uhlmann, E. L., & Banaji, M. R. (2009). Understanding and using the implicit association test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 17-41.

Guerrero, E., Provoste, P. & Valdés, A. (2006). *La desigualdad olvidada: género y educación en Chile. En Equidad de Género y Reformas Educativas*. Hexagrama, Santiago de Chile.

Goffman, E. (2001). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Herbert, J. & Stipek, D. (2005). The Emergence of Gender Differences in Children's Perceptions of Their Academic Competence. *Journal of Applied Developmental Psychology: An International Lifespan Journal*, 26, 276-295.

Hitti, A., Lynn Mulvey, K., & Killen, M. (2011). Social exclusion and culture: The role of group norms, group identity and fairness. *Anales de Psicología*, 27, 587-599.

Ibáñez, A., Haye, A., González, R., Hurtado, E., and Henríquez, R. (2009). Multi-level analysis of cultural phenomena: the role of ERP approach to prejudice. *J. Theory Soc. Behav.* 39, 81-110.

INE. (2013). *Compendio estadístico 2013*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.

Jordan, C. H., Spencer, S. J., Zanna, M. P., Hoshino-Browne, E., & Correll, J. (2003). Secure and defensive high self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, 85(5), 969.

Kiefer, A. & Sekaquaptewa, D., (2007) Implicit stereotypes and women's math performance: How implicit gender-math stereotypes influence women's susceptibility to stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology* 43, 825-832.

Knoll, B.R. (2013). Implicit nativist attitudes, social desirability, and immigration policy preferences. *International Migration Review*, 47, 132-165.

Koo, D. J., Peguero, A. A., & Shekarkhar, Z. (2012). Gender, immigration, and school victimization. *Victims & Offenders, 7*, 77-96.

Ladd, J.A. & Linderholm, T. (2008). A consequence of school grade labels: pre-service teacher's interpretations and recall of children's classroom behavior. *Social Psychology of Education, 11*, 229-241.

Leibbrandt, I. (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. Revista de estudios literarios *Espéculo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

León, B., Mira, A. & Gómez, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa 5*, 259-282.

Lowery, B. S., Hardin, C. D., & Sinclair, S. (2001). Social influence effects on automatic racial prejudice. *Journal of personality and social psychology, 81*, 842-856.

Major, B., McCoy, S., Kaiser, C., & Quinton, W. (2003). Prejudice and self-esteem: A transactional model. *European review of social psychology, 14*, 77-104.

Marchant, T.; Haeussler, I. & Torretti, A. (1997). *TAE. Batería de tests de autoestima escolar*. Editorial Fundación Educacional Arauco: Chile.

McGarty, C., Lala, G., & Douglas, K. M. (2011). 8 Opinion-based groups. *Strategic Uses of Social Technology: An Interactive Perspective of Social Psychology*, 145.

MINEDUC. Ministerio de Educación (2005a). *Oficio N° 7/1008 (1531)*. Recuperado desde http://www.extranjeria.gob.cl/filesapp/Of_07_1008_MINEDUC.pdf

MINEDUC. Ministerio de Educación (2005b). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago, Chile: Autor.

MINEDUC (2010). *Educación en la diversidad*. UNESCO.

Ministerio del Interior (2004). *Estadísticas Migratorias*. Recuperado desde http://www.extranjeria.gob.cl/filesapp/censo__2002_.pdf.

Municipalidad de Santiago. (2015). *Santiago, lugar de encuentro. Transformaciones y propuestas*. Chile: CORTAL.

Murillo, J. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la Investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1, 169-186.

Navas, L., Holgado, F., & Sánchez A. (2009). Predicción de los estereotipos académicos ante los estudiantes inmigrantes. *Horizontes Educativos*, 14, 37-47.

OECD (2012). *International migration Outlook 2012*. Paris, Francia. Disponible en http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2012-en

OIM (2006). *Derecho Internacional sobre Migración N°7. Glosario sobre Migración*. Disponible en http://publications.iom.int/bookstore/free/IML_7_SP.pdf

OIM (2007). *Los migrantes, sus derechos y la legislación aplicable. Guía Práctica*. Bogotá, Colombia. Disponible en http://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/microsites/IDM/workshops/migrant_human_rights_032509/oim_colombia_guia_practica.pdf

Olmos A. (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Trotta: Madrid.

Omar, A.; Urteaga, A.; Uribe, H. & Nilton Soares Formiga, N. (2010). Capital sociocultural familiar, autoestima y desempeño académico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 60, 93-114.

Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers: revista de sociología*, 253-268.

Peña, S. B. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuches en Chile. *Revista de Educación*, 1, 163-181.

Pérez, E. O. (2010). Explicit evidence on the import of implicit attitudes: The IAT and immigration policy judgments. *Political Behavior*, 32, 517-545.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751 - 783.

Portes, A. (1997). Economic Sociology and the Sociology of Immigration: A Conceptual Overview. In A. Portes (Ed.) *The Economic Sociology of Immigration* (pp.1-41). New York: Russell Sage Foundation.

Rinken, S. & Pérez, M. (2007). Opiniones y actitudes de la población andaluza ante la inmigración. *Estudios y Monografías* 5, 1 - 262.

RMSIP. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (2014). *Estudio y diagnóstico del colectivo de migrantes residentes en la comuna de Santiago*.

Rodríguez, H. y Retortillo, A. (2006). El prejuicio en la escuela. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico de alumnos de quinto de primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 133-149.

Sapon, Shevin (2014). How we respond to differences and the difference it makes. In D. Lawrence-Brown, & M. Sapon-Shevin (Eds). *Condition Critical Key Principles for Equitable and Inclusive Education*. (pp. 17-33) Teachers College Press.

Schwartz, S. J., Kim, S. Y., Whitbourne, S. K., Zamboanga, B. L., Weisskirch, R. S., Forthun, L. F. & Luyckx, K. (2013). Converging identities: Dimensions of acculturation and personal identity status among immigrant college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19, 155.

Segura, M. & Abde, K. (2014). Barrios y población inmigrantes: el caso de la comuna de Santiago. *Revista INVI*, 29, 19-77.

Shmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 9-13

Solbes, I., Callejas, C., Rodríguez, P., & Lago, M. (2011). El contacto interétnico y su influencia sobre los prejuicios étnicos a lo largo de la niñez. *Anales de Psicología*, 27, 670-678.

Soriano Ayala, E. (coord.). (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.

Stangor, C. (2009). *The study of stereotyping, prejudice, and discrimination within social psychology: A quick history of theory and research*. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 1-22). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2008). Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión. *Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado y OIM*.

Stefoni, C. (2011). *Perfil Migratorio de Chile*. Santiago: Organización Internacional de las Migraciones (OIM).

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex Differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22, 185-209.

Tajfel, H. (1997). Turner, J. (1979) An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations*, 33-47.

Theoharis, G.T (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43, 221-258.

Tijoux, M. E. (2014). La extranjería inmigrante peruana en Chile, *Revista Observatorio Cultural*, 4, 9-12.

Tropp, L. R. (2003). The psychological impact of prejudice: Implications for intergroup contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6, 131-149.

Tsaparli-Kitsara, A. & Kaseris, M. (2006). Autoestima e inmigración. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 20, 191-206.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Ediciones UNESCO/Ministry of Education of Spain.

UNESCO (2005). *Políticas Educativas de Atención a la Diversidad, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú*. Vol. 1. UNESCO, Santiago, Chile.

Van Den Bergh, B. R., & De Rycke, L. (2003). Measuring the multidimensional self-concept and global self-worth of 6-to 8-year-olds. *The Journal of genetic psychology*, 164(2), 201-225.

Van de Vijver, F. J. R., Schalk-Soekar, S. R. G., Arends-Tóth, J. & Breugelmans, S. M. (2006). Cracks in the wall of multiculturalism? A review of attitudinal studies in the Netherlands. *International Journal on Multicultural Societies*, 8, 102-118.

Veredas M., S. (1999). Procesos de construcción de identidad entre la población inmigrante. *Revista de Sociología*, 57, 113-129.

Verkuyten, M. (1996). Culture and gender differences in the perception of friendship by adolescents. *International Journal of Psychology*, 31(5), 207-217.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50.

ANEXOS

1. Instrumentos de recolección de información
2. Base de datos
3. Guía de variables y descripción de base de datos
4. Guía de análisis y procedimientos realizados con las bases de datos (conceptualización y operacionalización)
5. Carta de convocatoria a establecimientos educacionales para participar del estudio

1. Instrumento de recolección de información FASE I (Encuesta)

udp FACULTAD
DE EDUCACIÓN

CÓDIGO INTERNO:

ENCUESTA

Edad: _____

¿Eres?: Niña

Niño

Quisiéramos saber cómo piensas respecto a las siguientes preguntas. No hay respuestas que estén bien o mal y lo que importa es lo que tú sientes y piensas, con toda sinceridad. Además, lo que respondas no va a cambiar tus notas en la escuela, y no vamos a contarle a nadie.

Lee despacio cada frase y completa lo que se te pregunta.

1. ¿En qué país nacieron tus padres?

a. Madre	
b. Padre	

2. ¿En qué país naciste tú?

3. ¿Te sientes chileno? Marca con una X.

ME SIENTO CHILENO

ME SIENTO UN POCO

ME SIENTO CASI NADA

NO ME SIENTO

CHILENO

CHILENO

CHILENO

1

2

3

4

Cuéntanos por qué

¿Te gusta vivir en Chile?

SI

NO

¡MUCHAS GRACIAS!

Instrumentos de recolección de información FASE II -estudiantes- (TAE-EAHM-IAT)

ENCUESTA 2015

*Required

Datos de Identificación

PRIMER NOMBRE *

SEGUNDO NOMBREN *

PRIMER APELLIDO *

CURSO *

NOMBRE DE ESCUELA *

SEGUNDO APELLIDO *

« Back

Continue »

Imagen 1: Encuesta aplicada y registrada en sistema Google Forms

ENCUESTA 2015

*Required

Protocolo TAE- Alumno

Esta prueba sirve para saber cómo se sienten los niños. Este es un trabajo sin nota donde no hay respuestas buenas ni malas.

En esta prueba tienes que leer algunas frases. Cada frase se puede responder Si o No. Marca la respuesta que más se acerca a lo que tú sientes. Lo importante es que contestes lo más honestamente posible.

TAE *

	Sí	No
Mis compañeros se burlan de mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy una persona feliz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy astuto(a), soy inteligente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me molesta mi aspecto, el cómo me veo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando sea grande voy a ser una persona importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy bueno(a) para hacer mis tareas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta ser como soy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Generalmente me meto en problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yo puedo hablar bien delante de mi curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yo soy el(la) último(a) que eligen para los juegos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy buen(a) mozo(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yo quiero ser diferente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me doy por vencido(a) fácilmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo muchos amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando intento hacer algo todo me sale mal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento dejado(a) de lado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi familia está desilusionada de mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo una cara agradable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy torpe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En los juegos y en el deporte, yo miro en vez de jugar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se me olvida lo que aprendo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy buena pesona	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

« Back

Continue »

Imagen 2: Ejemplo de preguntas utilizadas en protocolo TAE

ENCUESTA 2015

*Required

Escala de actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela (EAHM)

Quisiéramos saber cómo piensas respecto a las siguientes preguntas. No hay respuestas que estén bien o mal, lo que importa es lo que tú sientes y piensas, con toda sinceridad. Además, lo que respondas no va a cambiar tus notas en la escuela, y no vamos a contarle a nadie.

Por favor, lee cada frase y completa lo que se te pregunta.

1. ¿Mantienes algún tipo de contacto o relación con personas inmigrantes (extranjeras; de otro país)? *

- Si
- No

« Back

Continue »

Imagen 3: Pantalla de inicio de EAHM

ENCUESTA 2015

*Required

Escala de actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela (EAHM)

Vamos a comenzar...

Recuerda que te propondremos una serie de afirmaciones para que nos indiques en qué medida estás de ACUERDO (marca la casilla que representa tu opinión).

Ten en cuenta que cuando se habla de "inmigrantes" se refiere a personas extranjeras o de otros países, que viven en Chile.

EAHM *

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Una escuela con niños de diferentes países, es una buena escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todos los alumnos inmigrantes (extranjeros que viven en Chile) tienen derecho a una educación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El que niños/as de diferentes países vayan a tu escuela es bueno para todas las personas de la escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela influye negativamente en el rendimiento del grupo curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela afecta negativamente el prestigio de la escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes inmigrantes tienen peor nota que los chilenos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es difícil hacer clases cuando tienes compañeros inmigrantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener alumnos inmigrantes es un serio problema para las escuelas en Chile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[« Back](#) [Continue »](#)

Imagen 4: Ejemplo de preguntas para la Escala de actitudes hacia la multiculturalidad

A continuación tendrás que clasificar una lista de palabras e imágenes en diversas categorías, las que vendrán agrupadas en varios bloques. Tu tarea específica será explicada al inicio de cada bloque.

Tómate el tiempo que requieras entre bloques para descansar. Presiona la barra espaciadora para continuar con las instrucciones.

Para continuar presiona la BARRA ESPACIADORA...

Imagen 5: Instrucción generales e inicio proceso de IAT

En el próximo bloque se te presentará una a una un grupo de fotos de niñ@s, l@s cuales pueden ser de chilenos o inmigrantes.

Tu tarea consistirá en presionar:
[A] si la foto presentada es de niñ@ chileno, o
[L] si la foto presentada es de niñ@ inmigrante.

Si te llegas a equivocar, no intentes corregir tu respuesta.

Presiona la barra espaciadora para comenzar.

Para continuar presiona la BARRA ESPACIADORA...

Imagen 6: Ejemplo de instrucciones por bloque

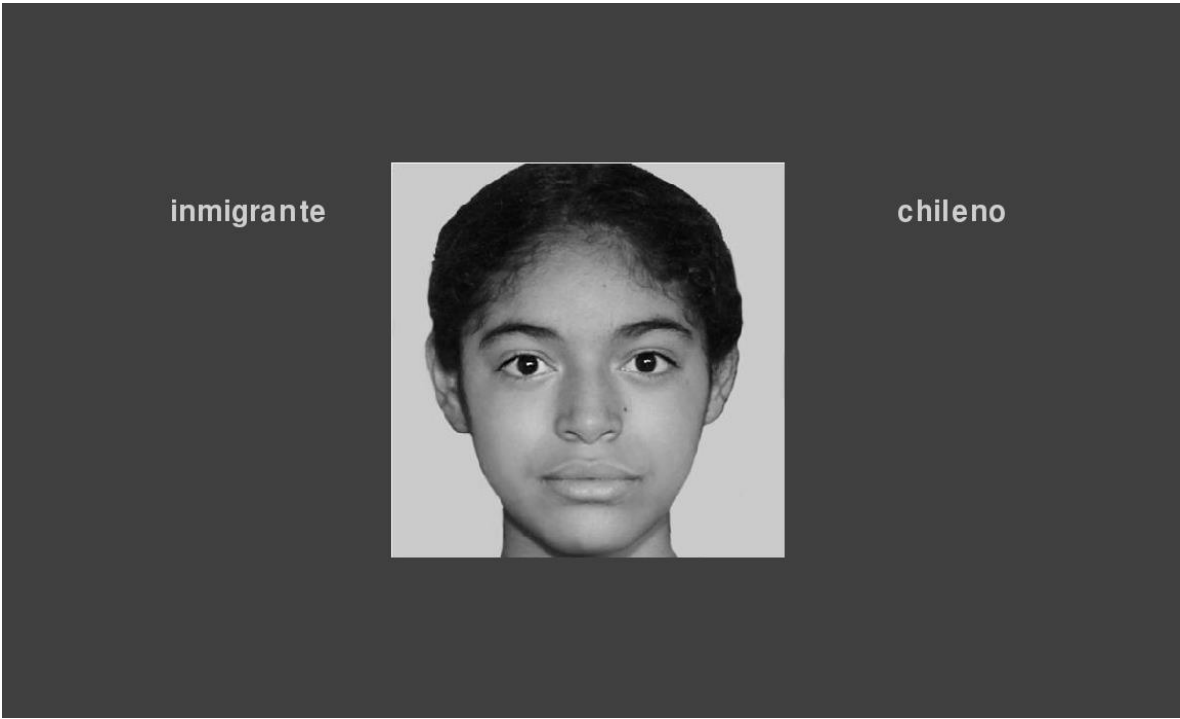


Imagen 7: Ejemplo de fotografías presentadas

En el próximo bloque se te presentará tanto palabras como fotos.
Las palabras pueden desagradables o agradables,
y las fotos pueden ser de niñ@ inmigrante o chileno.

Tu tarea consistirá en presionar:
[A] para las palabras desagradables y las fotos de inmigrantes, o
[L] para las palabras agradables y las fotos de chilenos.

Presiona la barra espaciadora para comenzar.

Para continuar presiona la BARRA ESPACIADORA...

Imagen 8: Instrucciones de bloque con incorporación de palabras

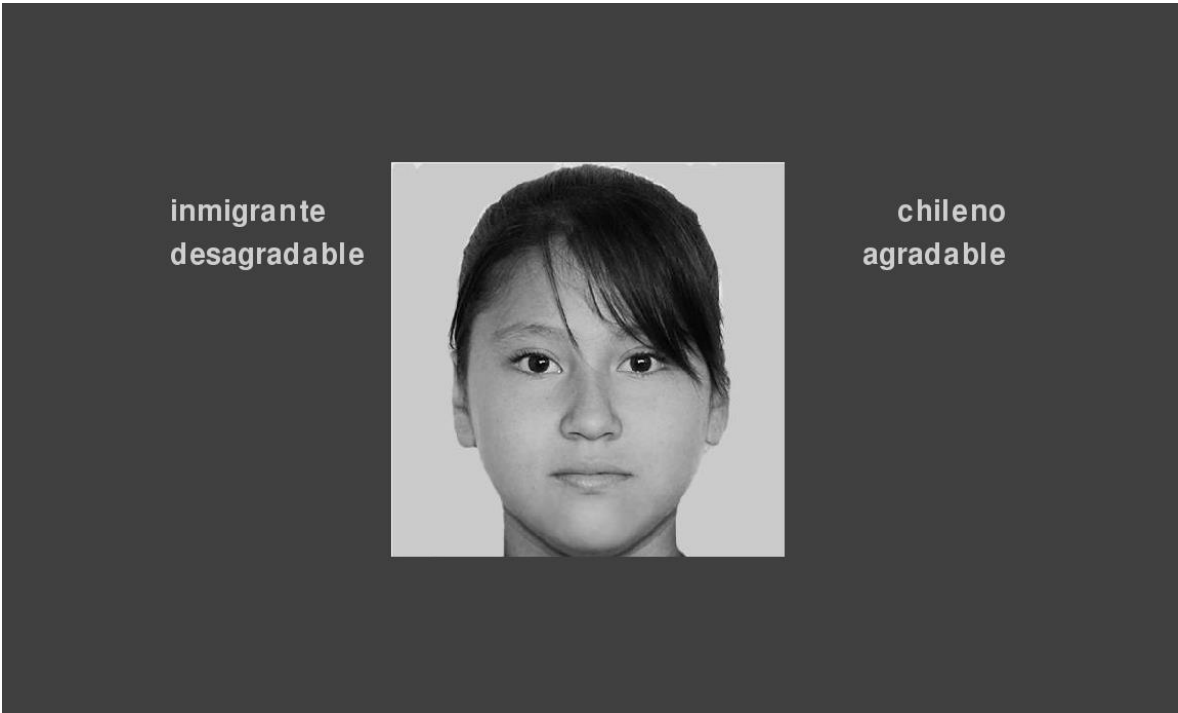


Imagen 9: Ejemplo de bloque palabras con fotografías

Instrumentos de recolección de información FASE II –profesores– (EAHM-EAHI)

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA INMIGRACIÓN Y MULTICULTURALIDAD

Este cuestionario se enmarca en el desarrollo de un Proyecto FONIDE que pretende recoger información respecto al fenómeno de la migración en las escuelas de la comuna de Santiago. Le agradecemos que dedique un poco de su tiempo para contestarlo. A continuación se le solicitan datos demográficos los que serán utilizados sólo con fines estadísticos. Por favor, para indicar su respuesta a cada pregunta basta con que marque una "X" en el círculo asociado a su situación personal o respuesta elegida.

2. Sexo:

1. Mujer r

2.Hombre

3. País de origen:

4. Nivel de estudios:

1. Licenciatura

2.Magíster

3.Doctorado

Título profesional:

Asignaturas que imparte actualmente:

5. ¿Mantiene algún tipo de contacto o relación con personas inmigrantes (extranjeras; de otro país)?

1. Sí

2. No

* En caso de ser afirmativo responda la pregunta 6.

6. Razón del contacto (puede señalar más de una)

1. Familiar

2. Laboral

3. Ocio/amistad.

4. Otras razones.

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA INMIGRACIÓN

A continuación le planteamos una serie de afirmaciones. Le pedimos que indique su grado de acuerdo o desacuerdo para cada una de ellas. En estas frases se utiliza la expresión “inmigrante” para referirnos de manera general a todas aquellas personas no nacionales (extranjeras) que ingresan a un país (Chile) con el propósito de establecerse en él (OIM, 2006).

Su tarea consiste en opinar si está de acuerdo o no con cada una de las frases que se le van a presentar, teniendo en cuenta lo siguiente:

- a) No existen respuestas buenas o malas, correctas o erróneas; cada opción sólo indica una diferente forma de pensar.
- b) Procure contestar a todas las frases, incluso a aquellas que no se ajusten a sus circunstancias concretas.
- c) En caso de tener duda entre varias opciones de respuesta, señale aquella que se acerca más a su forma de pensar. Sólo marque una respuesta por frase.
- d) Lea con atención cada frase, pero no se demore demasiado en señalar su respuesta.
- e) Conteste con sinceridad. El cuestionario es totalmente confidencial y anónimo y sus respuestas sólo se tratarán estadísticamente en forma conjunta con el resto de las personas que respondan.

A continuación le proponemos una serie de afirmaciones para que nos indique en qué medida está de **ACUERDO** (señale con una X la casilla que representa su opinión)

Pregúntese si está de acuerdo o no con las afirmaciones contenidas en esta columna		Nada	Algo	Indiferente	Bastante	Mucho
1	Los inmigrantes son gente trabajadora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Generalmente hablando, los inmigrantes son intolerantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Los inmigrantes son de poco fiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Los inmigrantes no son muy inteligentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pregúntese si está de acuerdo o no con las afirmaciones contenidas en esta columna		Nada	Algo	Indiferente	Bastante	Mucho

5	Los inmigrantes mantienen actitudes negativas hacia las mujeres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Los inmigrantes son gente honesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Los inmigrantes son habitualmente unos irresponsables	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Los inmigrantes son gente educada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	No iría a la piscina si hubiese inmigrantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Me importaría que el acomodador de cine sentara a mi lado a un inmigrante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	No compraría a vendedores ambulantes inmigrantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	No establecería relaciones de amistad con un inmigrante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Los inmigrantes deben vivir en barrios reservados para ellos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	No me importaría tener un compañero de trabajo inmigrante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Me casaría con un inmigrante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Mantendría relaciones sexuales con un inmigrante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	No me importaría que mi médico fuese inmigrante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	No me importaría que un grupo de inmigrantes fuesen mis vecinos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Pregúntese si está de acuerdo o no con las afirmaciones contenidas en esta columna</p>		Nada	Algo	Indiferente	Bastante	Mucho
19	Los inmigrantes deben tener los mismos derechos que nosotros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20	Los inmigrantes deben tener los mismos derechos para acceder a una vivienda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Los inmigrantes residentes en nuestro país, deben tener derecho a votar en las elecciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	El gobierno debe garantizar el derecho a la educación de los inmigrantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	El estado debe promover programas de enseñanza de español a los inmigrantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Apoyaría la existencia de ayudas para que los inmigrantes creen sus propias empresas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Estoy de acuerdo en que se proporcione a los inmigrantes asistencia sanitaria pública	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	El gobierno debería facilitar que las familias de los inmigrantes vinieran a Chile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	La discriminación no es un serio problema en nuestro país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Los grupos racistas no son una amenaza para los inmigrantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA MULTICULTURALIDAD EN LA ESCUELA

A continuación, le proponemos una serie de afirmaciones para que nos indique en qué medida está de ACUERDO (marque con una cruz la casilla que representa su opinión)

Pregúntese si está de acuerdo o no con las afirmaciones contenidas en esta columna		Nada	Algo	Indiferente	Bastante	Mucho
1	Una escuela multicultural sería un buen modelo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Todos los alumnos inmigrantes tienen derecho a una educación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	La variedad étnica en las escuelas supone una experiencia positiva y enriquecedora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela influye negativamente en el rendimiento del grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5	La presencia de alumnos inmigrantes en un centro escolar afecta negativamente el prestigio del centro	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
6	Los alumnos inmigrantes están peor preparados que los chilenos.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
7	La presencia de alumnos inmigrantes en la escuela dificulta el desarrollo de actividades de aula	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
8	Tener alumnos inmigrantes es un serio problema para los establecimientos educacionales	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

2. Base de datos

Por la naturaleza de los formatos involucrados, se adjuntan las bases de datos a este informe, dentro del correo de envío.

Los documentos pueden ser revisados desde los programas Excel y SPSS.

FASE I: Planilla FONIDE encuesta FASE 1 (Excell)

FASE II: Base datos profesores FONIDE (SPSS)

Base de datos FASE 2 estudiantes FONIDE (SPSS)

3. Guía de variables y descripción de base de datos

Base de datos FASE 1

Codigo interno: código de identificación

Edad: edad del sujeto (infantil)

Sexo: Femenino (1) y Masculino (2)

P1A_Madre: Nacionalidad de la madre

P1B_Padre: Nacionalidad del padre

P2: nacionalidad del participante (escolar)

P3: Percepción de chilenidad

Porque: razones de percepción de chilenidad

P4: Gusto por vivir en Chile si (1) y no (2)

Base de datos FASE 2 –estudiantes–

ID: Identificación de cada participante (estudiantes)

GÉNERO: Femenino (1) o Masculino (2).

EDAD: declarada por los estudiantes.

IAT index: calculado de acuerdo al paper sugerido sin remover sujetos.

IATOK: sujetos para análisis de IAT según el criterio declarado.

NLIST: numero de lista.

SCHOOL: nombre de escuela.

COHORT: curso del participante, ejemplo 4ºA-B-C.

EAHMX1 y EAHMX2: preguntas anticipadoras de los ítems de EAHM

EAHM: ítems de escala de actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela.

PROMMULTICULTUL: promedio escala multiculturalidad

TAEscore: representa puntaje bruto, como suma de valores corregidos.

TAEscore4: puntaje T obtenido por estudiantes en TAE

TAEcat: categorías de autoestima obtenidas el alumnado en TAE

Base de datos FASE 2 –profesores–

Foleo: identificador

Escuela: escuela de pertenencia

CodigoEscuela: código asignado a escuela

Mayoromenorninmigrantes: tipo de escuela (con mayor o menor porcentaje escolares inmigrantes)

Fasedelestudio: diferencia totalidad de profesores de aquellos profesores que pertenecen a escuelas seleccionadas para la Fase II

Edad: edad del profesorado

Sexo: Femenino (1) y Masculino (2)

Paisdeorigen: país de procedencia de profesorado

Niveldeestudiostitulo profesional: nivel de estudios

Asignaturaqueimparte: asignatura principal en escuela

Contacto_inmigrantes: si hay contacto (1) o no (2) con persona inmigrante

Razondecontacto: el tipo de contacto

EAI: ítems de Escala de Actitudes hacia la Inmigración

EAI_invert: ítems invertidos para coherencia promedio Escala de Actitudes hacia la Inmigración

SUM_EAI: suma de puntaje bruto Escala de Actitudes hacia la Inmigración

MEDIA_EAI: promedio obtenido en Escala de Actitudes hacia la Inmigración

EAM: ítems de Escala Actitudes hacia la Multiculturalidad

EAM_invert: ítems invertidos para coherencia promedio Escala Actitudes hacia la Multiculturalidad

MEDIA_EAM: promedio obtenido en Escala Actitudes hacia la Multiculturalidad

SUM_EAM: suma de puntaje bruto Escala Actitudes hacia la Multiculturalidad

4. Guía de análisis y procedimientos realizados en FASE II:

TAE: El Test de Autoestima Escolar permite conocer en términos generales el nivel de autoestima de un estudiante en relación a una norma estadística establecida por curso y por edad, entregando un puntaje bruto y un nivel de autoestima asociado a ese puntaje (normal, bajo, o muy bajo). El test está compuesto por 23 afirmaciones frente a las cuales el estudiante evaluado debe contestar sí, o no. Por ejemplo algunas de las afirmaciones son: *Mis compañeros se burlan de mí; Soy una persona feliz; Yo quiero ser diferente; Se me olvida lo que aprendo; Yo puedo hablar bien delante de mi curso;* etc. El análisis

realizado es estadístico descriptivo, relacionando variables y comparando promedios (prueba T de student, SPSS 22.0).

EAHMC y EAHl: El análisis estadístico descriptivo se realizó comparando los promedios de las representaciones de los 8 ítems en formato Likert que contiene la escala, con cinco intervalos en forma numérica de 1 a 5 que representan un continuo que va desde “nada de acuerdo” hasta “muy de acuerdo”. La escala ha sido aplicada y validada con población española y portuguesa, obteniendo buenos resultados psicométricos. Para las comparaciones se utilizó la prueba T de student, SPSS 22.0

IAT: La Tarea de Asociación Implícita -IAT- se basa en la medición de estereotipos a nivel implícito. El dispositivo que se presentó a los estudiantes es similar a un video juego, en el cual los niños y niñas tiene que responder lo más rápido posible a una serie de rostros y palabras que se visualizaban en las pantallas de cada computador. Antes de aplicar la prueba se constató que los/as niños/as conocían el concepto de “inmigrante”. El análisis de comparación se realizó a través de una prueba t de student con dos colas, a través del SPSS versión 22.0.

Para reconocer la relación entre las pruebas descritas, se realizó una correlación bivariada. Para establecer la medida en la cual las variables de estudio (multiculturalidad y autoestima escolar); así como otras variables asociadas a las características de las escuelas participantes y escolares de la fase 2 (tales como sexo, NEE, nacionalidad de los padres, nacionalidad de los escolares, promedio SIMCE, IVE y si existían criterios de preferencia) explicaban los prejuicios implícitos hacia escolares inmigrantes, se optó por una medida estadística de regresión múltiple denominada regresión logística.

Carta convocatoria e invitación participación al estudio FONIDE



Santiago, 17 de abril 2015

Estimadas y Estimados
Directores y Directoras de Establecimientos Educativos
Dirección de Educación Municipal de Santiago

Junto con saludarles, nos es grato informar a ustedes que como Dirección hemos convenido colaborar con la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, con quien tenemos convenio vigente, como informantes claves de una investigación denominada **"Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar"**. Esta investigación se asocia a la Novena versión del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación FONIDE.

Respecto de los alcances operativos de esta iniciativa, resulta oportuno informarles que la presente investigación levantará datos relativos a la percepción que estudiantes y profesores/as tienen en relación a los inmigrantes, su actitud hacia la multiculturalidad y el nivel de autoestima académica de los niños y niñas. Antecedentes que resultan vitales para la definición de futuras políticas educativas comunales y nacionales que favorezcan la inclusión.

Para este fin, se aplicará durante los meses de **mayo y junio 2015** una encuesta de carácter censal a los estudiantes y profesores jefes de los 4tos básicos de los establecimientos educacionales de la DEM, para luego, durante el mes de **agosto 2015**, realizar una indagación focalizada en las tres unidades educativas que presenten la más alta concentración de estudiantes inmigrantes y los tres establecimientos que presenten la más baja concentración de estudiantes en dicha condición. En relación a esta última etapa, se informará oportunamente por parte de esta dirección a los establecimientos que formaran parte de esta segunda etapa del estudio.

Respecto de la aplicación de la encuesta de carácter censal (durante los meses de mayo y junio 2015), la Facultad de Educación ha dispuesto que el **profesor David Pérez Carrillo** realice la función operativa para concretar esta fase, lo que implica tomar contacto electrónico y/o presencial con cada uno de ustedes a fin de coordinar fechas y horarios para aplicar los instrumentos a estudiantes de 4to básico y sus respectivos profesores/as jefes.

Les solicitamos dar las facilidades y realizar los ajustes que sean necesarios para cumplir con esta etapa, así como también designar a un encargado en su escuela para que sea el nexo con el equipo de investigación, en especial con el profesor David Pérez Carrillo.

Dicho encargado debe comunicarse con **Francisca Echeverría Ibieta**, perteneciente a la Unidad de Control de Gestión de la Dirección de Educación, al correo fecheverria@munistgo.cl, quien es el

nexo con el equipo de investigación. Así también, pueden dirigirse a ella por el mismo medio en caso de dudas y consultas respecto a la investigación.

Les saluda cordialmente



Maria Luisa Rivera Valencia
Marta Luisa Rivera Valencia
Directora de Educación de Santiago