

Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile*

Immigration in School: Characterization of Prejudice towards Migrants Schoolchildren in Chile

Recepción: Mayo 24, 2017 | Aprobación: 22 Agosto 2017

NATALIA SALAS^a

Universidad Autónoma de Chile, Chile
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8815-5979>

DANTE CASTILLO

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

CONSTANZA SAN MARTÍN

Universidad Diego Portales, Chile

FELIPE KONG

Universidad Diego Portales, Chile

LUIS EDUARDO THAYER

Universidad Central de Chile, Chile

DAVID HUEPE

Universidad Adolfo Ibáñez, Chile

RESUMEN

Chile ha tenido un incremento sostenido de población inmigrante, pero poco se conoce sobre su impacto en el sistema escolar. Por medio de metodologías mixtas, se recolectó información acerca de las percepciones y prejuicios que estudiantes y profesores, de comunas de la Región Metropolitana de Chile, poseen respecto de la inmigración y la multiculturalidad. Este artículo caracteriza aspectos asociados al prejuicio existente hacia los inmigrantes en el sistema escolar, tanto a nivel explícito como implícito, corroborando la hipótesis de contacto propuesta por la psicología social, y brindando orientaciones tendientes a potenciar la inclusión de la diversidad cultural en el sistema educacional, tanto a nivel de contexto, de políticas como de prácticas pedagógicas.

Palabras clave

inmigración; inclusión escolar; prejuicio.

^a Autor de correspondencia. Correo electrónico: nsalas@pii.cl

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

ABSTRACT

Chile has had a steady increase in the immigrant population, but little is known about its impact on the school system. Through mixed methodologies, information was collected about the perceptions and prejudices that students and teachers, from the metropolitan district of Chile, possess regarding immigration and multiculturalism. This article characterizes aspects associated to the existing prejudice towards immigrants in the school system, both explicitly and implicitly, verifying the contact hypothesis proposed by social psychology; And providing guidance aimed at promoting the inclusion of cultural diversity in the educational system, both at the level of context, policies and pedagogical practices.

Keywords

immigration; school inclusion; prejudice.

Dado el fenómeno migratorio actual, Chile se ha constituido en uno de los países más atractivos tanto para migrantes sudamericanos (González, 2009; Sirlopú, Melipillán, Sánchez, & Valdés, 2015) como para ciudadanos procedentes de países del Caribe (Ministerio de Desarrollo Social, 2013). En efecto, de acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadística de Chile (INE, 2003) y el Ministerio del Interior (2004), entre 1992 y 2002 la migración de latinoamericanos a Chile creció en un 75 %, constituyéndose en el porcentaje más alto durante los últimos 50 años. Actualmente, este grupo de migrantes representa aproximadamente el 2.3 % del total de población nacional (INE, 2015), cifra no menor en el contexto latinoamericano actual (Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo [OBIMID], 2016; Salas, Kong, & Gazmuri, 2017). Las causas de este movimiento migratorio están referidas básicamente a la estabilidad económica y política del país (Jensen, 2009; OBIMID, 2016; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OECD], 2012).

Al observar la migración reciente (a partir de visas temporales otorgadas para permanecer en Chile), el OBIMID (2016) destaca que “para el año 2015 hubo un crecimiento porcentual del 21 % en relación con el año 2014” (Salas et al., 2017, p. 75). Dicha información, recolectada desde el año 2010, sitúa a Chile como uno de los países con mayor aumento en el número de migrantes recibidos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Organización Internacional del Trabajo, 2017), apareciendo con un 4.9 % por año, por sobre México (4.2 %), Brasil (3.8 %), Ecuador (3.6 %), Surinam (3.4 %) y Panamá (3.3 %).

El ingreso de inmigrantes a Chile, junto a sus familias, trae consigo la necesidad de ingresar al sistema educativo a los niños propios de este movimiento migrante. En algunas ocasiones, el ingreso al sistema educativo está acompañado de procesos tales como discriminación y amenaza a la identidad nacional e institucional (Stefoni,

Acosta, Gaymer, & Casas-Cordero, 2008). Comprender los procesos de integración que viven los niños inmigrantes resulta esencial para contar con información que permita mejorar esta experiencia. Igualmente, se hace necesario focalizar la indagación desde la etapa escolar, puesto que resulta especialmente relevante si se piensa en la posibilidad de intervenciones tempranas que puedan mejorar las condiciones de aprendizaje y adaptación de dichos niños.

Dada la relevancia e impacto en el desarrollo académico e integración que los prejuicios y percepciones negativas pueden generar en un estudiante inmigrante, este estudio se presenta como una alternativa para aproximar una respuesta, desde la mirada del prejuicio hacia los niños inmigrantes en el sistema educacional chileno. Para contestar esta interrogante, se levantó tanto información concerniente a los prejuicios y percepciones de estudiantes y profesorado acerca de la inmigración y la multiculturalidad como de las percepciones de los escolares migrantes y sus familias respecto de la vivencia de prejuicio escolar en el contexto chileno, a partir de dos estudios complementarios financiados por el Ministerio de Educación de Chile: uno de corte cuantitativo y otro de corte cualitativo. Ambas metodologías coincidieron en la misma muestra y en tiempos similares en el levantamiento de la información.

Adicionalmente, también en este estudio se quiso poner a prueba la hipótesis de contacto propuesta por Pettigrew y Meertens (1995), quienes sugieren que a mayor contacto intergrupar (endogrupo con exogrupo) se tiende a disminuir los prejuicios y estereotipos negativos hacia el exogrupo, generalmente minoritario. Para ello, se aplicaron instrumentos que permitieron observar el prejuicio, tanto desde una perspectiva implícita como explícita, en establecimientos con una alta proporción de estudiantes inmigrantes en comparación con escuelas con baja proporción de alumnos extranjeros de similar condición y estrato socioeconómico. Las escuelas pertenecen a la Región Metropolitana de Santiago (Chile).

Finalmente, es importante destacar que en la actualidad se cuenta con escasa información y

conocimiento sobre cuáles son las percepciones y prejuicios (implícitos y explícitos) hacia/de los escolares inmigrantes, datos de suma relevancia para poder apoyar la inclusión al sistema escolar.

Escolaridad inmigrante

Al referirnos a un inmigrante y, específicamente a un escolar migrante, es relevante considerar que no se hace alusión exclusiva a una situación legal o administrativa determinada o bien a un cambio de tipo socioterritorial como movimiento geográfico, sino que se comprende como una persona que proviene de un contexto cultural internacional diferente que se inserta en un sistema escolar que posee características distintas a aquellas que usualmente se compartían como colectivo general (Schwartz et al., 2013; Veredas, 1999).

Chile ha asumido el desafío de desarrollar programas de atención a la diversidad (Ministerio de Educación, 2010), a pesar de que los estudios que evalúan la aplicación de la educación intercultural en Chile (Unesco, 2005) coinciden en señalar la dificultad que el sistema educacional ha tenido para re-construir percepciones positivas acerca del aporte que la comunidad migrante brinda al país, y donde, a nivel escolar, no se generen estereotipos sociales sobre estos grupos minoritarios como “grupos en desventaja o vulnerables”, a tal punto que los docentes desarrollen estrategias compensatorias de calidad inferior o de exigencias mínimas respecto de los objetivos de aprendizaje comunes (Tsparli-Kitsara & Kaseris, 2006). Así, recabar evidencia sobre estas percepciones o prejuicios es clave en la búsqueda de acciones que integren y generen espacios inclusivos de acción pedagógica (Enesco, Guerrero, Lago, & Rodríguez, 2011; Ministerio de Educación, 2010), especialmente porque los antecedentes existentes para caracterizar este tipo de procesos escolares son aún insuficientes.

Prejuicios y aprendizaje en la escuela

El sistema educativo chileno ha realizado esfuerzos que permiten brindar oportunidades de aprendizaje de calidad y equidad para que todos los estudiantes desarrollen su potencial académico (Guerrero, Provoste, & Valdés, 2006; Thayer, 2007), especialmente buscando reducir procesos de discriminación y prejuicio. En este artículo, el cual es parte de dos estudios mayores (Castillo et al., 2016; Salas, del Río, Kong, & San Martín, 2016), se entiende el prejuicio como una caracterización negativa hacia sujetos que comparten elementos de asociación social similar (Baron & Byrne, 2005; Stangor, 2009). En los prejuicios se asume que los sujetos con características comunes (especialmente culturales) poseen conductas y pensamientos determinados iguales en cada uno de ellos, emergiendo expectativas y estereotipos respecto de cómo se comportarán a nivel grupal (McGarty, Lala, & Douglas, 2011).

La revisión y análisis de investigaciones realizada en los proyectos FONIDE (Castillo et al., 2016; Salas et al., 2016) de donde se desprende el presente artículo, permitió constatar que un extenso número de investigaciones ha mostrado que los prejuicios, y los elementos que lo componen (actitudes, estereotipos y conductas), pueden tener un impacto negativo en los sujetos a quienes se dirigen (Dovidio, 2001; Degner & Wentura, 2010; Lowery, Hardin, & Sinclair, 2001; Tropp, 2003), lo que se ha confirmado de manera especial en el aula (Aronson, Quinn, & Spencer, 1998). De este modo, la creencia que posean los profesores respecto de la cultura originaria de sus estudiantes influye en los logros académicos de los mismos, específicamente a partir de una suerte de determinación cultural que provoca baja motivación para utilizar estrategias que mejoren el logro de ese grupo de estudiantes (Steinmayr & Spinath, 2008).

Por otra parte, Hitti, Mulvey y Killen (2011) examinaron las opiniones de niños acerca de las razones de exclusión en diferentes contextos sociales, identificando los siguientes factores como aspectos que contribuyen a legitimar o

rechazar a los miembros de los grupos externos: sexo, raza, etnia y cultura.

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” (Salas et al., 2017, p. 77), y que existen atribuciones de estereotipos negativos hacia los pares de distinta nacionalidad o bien cuyos padres son inmigrantes (Callejas, Solbes, Dopico, & Escudero, 2011; Enesco et al., 2011; Solbes, Callejas, Rodríguez, & Lago, 2011; Tijoux, 2014). Esta discriminación se evidencia, sin embargo, en forma sutil y cotidiana, a través de acciones normalizadas tales como el habla de los adultos hacia los niños, categorizándolos y clasificándolos (Tijoux, 2013).

Medición de los prejuicios

Los prejuicios han sido medidos de manera explícita o implícita (Fernández, Quiroga, Escorial, & Privado, 2014). Para la aplicación de instrumentos explícitos se solicita al sujeto que proporcione información de manera directa (Cvencek, Meltzoff, & Kapur, 2014) o bien desde la experiencia subjetiva la cual devela algunas de las actitudes que derivan en la generación de prejuicio (Herbert & Stipek, 2005). Por otra parte, y a diferencia de lo explícito, las medidas implícitas son menos susceptibles a la deseabilidad social (Greenwald et al., 2002). Para evitar respuestas que pudiesen ser más automatizadas socialmente, los instrumentos implícitos solicitan respuestas rápidas que reflejen procesos de tipo interno, y más automáticos, en los cuales no hay tiempo suficiente para que se genere un autocontrol que restrinja la percepción real del evento. A estos instrumentos se les nombra como Test de Asociación Implícita (Implicit Association Test [IAT]) y están basados en el supuesto de que los estereotipos pueden ser activados sin la atención o control del sujeto evaluado. La literatura ha mostrado que con estos instrumentos se ha podido reconocer prejuicios de índole social,

con mayor sensibilidad y precisión, tanto en adultos (Greenwald, Poehlman, Uhlmann, & Banaji, 2009; Herbert & Stipek, 2005) como en niños (Cvencek, Greenwald, & Meltzoff, 2011; Cvencek, Meltzoff, & Greenwald, 2011).

Estudios sobre prejuicio e inmigración

Las investigaciones donde se ha estudiado el prejuicio hacia la inmigración señalan que los niños ya muestran posturas definidas que pueden llevar al prejuicio, a través de estereotipos asociados al inmigrante (Brown, 2011; Rodríguez & Retortillo, 2006); así como que la experiencia de adaptación inmigrantes en la escuela es distinta por género, resaltando la asimilación cultural y la victimización escolar (Koo, Peguero, & Shekarkhar, 2012).

Respecto del uso de instrumentos implícitos para medir prejuicio, como el IAT, son recientes, pero con evidencias interesantes que hacen que cada vez sean más utilizados en investigación social. Tal y como refiere Pérez (2010), este tipo de instrumentos se ha utilizado para recolectar percepciones en torno a temáticas tales como tendencias políticas sociales con diferencias en el origen cultural de los sujetos de estudio. O bien para medir preferencias culturales tradicionales por sobre las de los inmigrantes (p. ej., 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 (Knoll, 2013).

La investigación en Chile sobre el prejuicio en el ámbito escolar es escasa, más aún en el ámbito de la diversidad cultural. Estudios centrados en el tema de inmigración específico giran en torno a conocer los procesos de inserción tanto del escolar (Stefoni et al., 2008) como de la inserción de la familia migrante al sistema escolar (Joiko & Vásquez, 2016). Respecto del uso de IAT en niños, ha sido mayormente utilizado en el contexto escolar, particularmente con niños de primaria (Brown, 2011; Huepe, Salas, & Manzi, 2016) y en diversidad cultural (Salas et al., 2016; Salas, Figueroa, & Soto, 2016).

Por tanto, este artículo busca aportar con respuestas a la necesidad de contar con evidencia respecto de las percepciones y prejuicios que suceden en torno al escolar inmigrante en Chile. Los resultados dan cuenta de dichos prejuicios en escuelas básicas de la región metropolitana, lo que permite analizar la percepción y condiciones de los diversos actores sociales que forman parte de la comunidad educativa.

Método y materiales

La investigación realizada utiliza una estrategia metodológica mixta. El *primer estudio* plantea un diseño noexperimental, llevado a cabo desde una lógica correlacional con datos sobre niños inmigrantes en el sistema educacional, que pone su foco en la medición de prejuicio implícito y percepciones sobre multiculturalidad. El *segundo estudio* se realizó a través de un marco cualitativo descriptivo y transeccional, dando cuenta de factores educativos y sociales que permiten comprender el prejuicio explícito del proceso de inserción escolar inmigrante en Chile.

Dentro de los instrumentos utilizados en el primer estudio se empleó el dispositivo de IAT (de medición de prejuicio implícito) y una escala de actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela (medida explícita de 8 ítems, tipo Likert de 5 puntos, de *nada* a *mucho*), que hace alusión a afirmaciones tales como “Todos los alumnos inmigrantes tienen derecho a una educación”, “La variedad étnica en las escuelas supone una experiencia positiva y enriquecedora”, “Tener alumnos inmigrantes es un serio problema para los establecimientos educacionales”, entre otros (León del Barco, Mira, & Gómez, 2007). La escala ha sido aplicada y validada con población española y portuguesa, obteniendo buenos resultados psicométricos; en Chile, fue validada con una muestra de estudiantes universitarios (Navas & Sánchez, 2010), obteniendo buenos resultados en cuanto a consistencia interna y capacidad discriminativa de los reactivos. El alfa de Cronbach obtenido por León del Barco et al. (2007) fue 0.8. En el estudio que se presenta en este artículo, se obtuvo

una consistencia interna similar con profesores ($\alpha = 0.81$) y levemente más baja con estudiantes ($\alpha = 0.73$). Respecto a la validez de constructo, análisis factoriales han permitido identificar tres dimensiones que explican el 75 % de la varianza total.

Estos dispositivos fueron aplicados a 336 escolares de la región metropolitana de Chile, y sus profesores ($N = 44$). Se eligieron escuelas con alto porcentaje de inmigrantes escolares (más del 50 % de la matrícula) y escuelas con bajo porcentaje de inmigrantes escolares (menos del 10 % de la matrícula). De esta fase, se describieron estadísticamente las percepciones que escolares y profesorado poseen en torno a la multiculturalidad y la presencia de prejuicio implícito. Los análisis estadísticos se realizaron, por un lado, a través del cálculo del índice de asociación implícita a partir de la tarea de IAT (Greenwald, Nosek, & Banaji, 2003), donde se mostraban rostros de niños inmigrantes y no inmigrantes asociado a palabras positivas y negativas y, por otro lado, con el puntaje global del promedio de la escala de actitudes hacia la multiculturalidad. Luego, por medio de una prueba t de Student de dos colas, se pusieron a prueba las hipótesis respectivas de actitud hacia la multiculturalidad y prejuicio implícito hacia estudiantes inmigrantes. Los resultados se obtuvieron a partir del software estadístico IBM SPSS Statistics for Windows, versión 22.0.

Para el segundo estudio, se utilizó la entrevista como estrategia de recolección de la información, aplicada a 80 escolares y sus familias, así como a educadores involucrados en sus procesos pedagógicos ($N = 40$). Dichos actores son pertenecientes a segundo ciclo de enseñanza básica de 10 escuelas públicas de la región metropolitana de Chile. Las preguntas de la entrevista tuvieron como foco reconocer el entramado de representaciones sociales y escolares asociadas a la migración y/o a la permanencia en el sistema escolar formal, con el objeto de determinar las características que debiera tener una escuela o un modelo educativo ajustado a las necesidades de esta población. El análisis se realizó por medio de tres estrategias centrales: la inducción analítica,

las comparaciones constantes y la construcción de tipologías (Hammersley & Atkinson, 1994). Estos procesos de análisis se llevaron a cabo mediante las herramientas que dispone el ATLAS.ti (Muh, 2004), para la codificación y construcción de categorías.

En cuanto a los aspectos éticos, se siguió el protocolo de la declaración de Helsinki y se protegió los derechos de privacidad y bienestar de las personas involucradas, entregándoles información respecto a los objetivos de este. Para ello, se solicitaron consentimientos informados a los participantes y las partes involucradas (estudiantes, apoderados, profesores, direcciones educativas), siendo aprobado el estudio por el comité de ética de la Universidad Diego Portales y del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Resultados

Los estudios 1 y 2 se reportarán de manera integrada. La presente investigación ha buscado indagar respecto de las percepciones y prejuicios que existen en torno a la escolaridad migrante. Para ello, primero se mostrarán los resultados obtenidos de las medidas explícitas, conformadas por las escalas y entrevistas realizadas (incorporando ejemplos del relato desde los mismos actores) tanto a escolares inmigrantes y chilenos, sus profesores y rescatando la voz de las familias inmigrantes abordadas por el estudio, para luego mostrar los resultados que emergen de las medidas implícitas, aplicadas exclusivamente a los escolares inmigrantes y chilenos.

Percepción explícita

Respecto de las percepciones hacia la multiculturalidad, la mayoría de los estudiantes encuestados reconocen el derecho a la educación de los estudiantes inmigrantes (75.4 %), consideran que la presencia de estudiantes inmigrantes no afecta el prestigio de la escuela (63.9 %) y que no dificulta el desarrollo de actividades en el aula (69.8 %). No obstante, 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. Las temáticas con mayor tensión dicen relación con aquellas situaciones donde se pregunta por la mixtura entre niños de diferentes países dentro de una misma sala de clase.

Para contrastar las posibles diferencias por género en las actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela que mantienen los estudiantes participantes, se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes con el puntaje global de la escala de percepción hacia la multiculturalidad en la escuela, que indica que a mayor puntaje, mejor es la percepción. Los resultados mostraron diferencias significativas, $t(317) = 3.526, p < 0.001$ entre las puntuaciones medias de niños ($M = 4.07, DE = 0.76$) y niñas ($M = 4.36, DE = 0.67$). Pese a que el tamaño de efecto es cercano a mediano ($d = 0.4$); igualmente, el resultado indica que las niñas obtienen puntuaciones medias superiores a los niños, lo que implica que las ellas manifiestan actitudes significativamente más positivas hacia la multiculturalidad que los ellos.

Por último, al comparar los promedios en la escala de actitudes hacia la multiculturalidad entre las escuelas con alto ($M = 4.24, DE = 0.67$) y bajo porcentaje de inmigrantes ($M = 4.14, DE = 0.81$), se pudo apreciar que estos no difirieron significativamente; $t(317) = 1.208, p = 0.23$ ns. Esto evidenció que los estudiantes provenientes de uno y otro tipo de escuela presentaron percepciones explícitas similares hacia la multiculturalidad en ambos espacios escolares.

Al revisar las percepciones de multiculturalidad y prejuicio en el profesorado, los resultados mostraron que a mayor distancia a la probabilidad de interactuar con inmigrantes, menor prejuicio hacia ellos, lo que levanta preocupación debido a la cercanía que poseen para con los niños, así como el modelaje que realizan hacia sus estudiantes. Esto se observa en el hecho de que reconocen el derecho a la educación de los estudiantes inmigrantes (75 %). No obstante, en contraposición a lo anterior,

es posible destacar que existe un porcentaje considerable de docentes que creen 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 el desarrollo de actividades en el aula (37 %). De los educadores encuestados, entre un 13 % a un 25 % de los profesores valora 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 otra parte, las percepciones develadas en el segundo estudio, por medio de las entrevistas realizadas, muestran un panorama de discriminación y prejuicio ambivalente. En el caso de los profesores, su valoración sobre la experiencia escolar de los migrantes destaca que la presencia de ellos ha generado transformaciones negativas importantes en aquellas escuelas donde asisten un número significativo de estudiantes extranjeros. Así, se les acusa de haber ahuyentado a las familias no migrantes y de bajar el nivel académico. Subyace la idea en muchos de ellos de que los alumnos extranjeros no solo presentan diferencias de base con los alumnos nacionales, sino que existirían capacidades cognitivas diferentes debido a su procedencia cultural.

Más allá de las discriminaciones explícitas basadas en el racismo o la xenofobia de algunos funcionarios y docentes, la segregación de los estudiantes extranjeros aparece como parte de una estrategia de enseñanza. El principio de esta estrategia consistiría en agrupar a este tipo de alumnos para evitar que atrasen al grupo. Esta práctica es percibida directamente como una forma de exclusión de los estudiantes. Esta tendencia, al igual que las prácticas discriminatorias más generales, aparecen principalmente en los colegios que tienen un nivel medio o bajo de concentración de migrantes.

Yo encontré que la profesora para armar grupos de trabajo para alguna tarea como que separaba entre los niños que son peruanos, los que son colombianos... si habían 2 o 3 colombianos y los

demás peruanos, como que trataba que todos los niños que eran extranjeros se junten entre sí. Entonces, yo le dije a la profesora que a mí no me parece, además que si van a hacer trabajos en grupo yo creo que es mejor que los niños que son extranjeros que trate de que se incluyan. Lo que está haciendo es excluirllos. (Apoderada inmigrante, escuela bajo porcentaje de escolares migrantes, RM, 2015) ⁱ

Un rasgo central en la experiencia de escolarización de los migrantes se refiere a la significación global del contexto escolar como un espacio social fuertemente agresivo y violento, aun cuando esto no se relacione de forma inicial con la condición de migrantes. Por ejemplo, una apoderada manifiesta:

Que no saben tratar a los niños, gritan. La otra vez tuve que venir en la mañanita, cuando dejó a los niños y un auxiliar le gritó a un niño, porque no creo que hable así, y una mamá llamó la atención. Era el hijo de mi amiga. Cuando me doy cuenta, le digo “¿por qué grita así señora?”, porque como para pararle el carro, aunque igual no sea mi hijo pero no puede gritar a los niños. El niño iba no más, no sé por qué iba... resulta que veo a mi amiga que va, la quería pero... “¿por qué gritas a mi hijo?” le dijo, “no, es que no hace caso cuando le llamo”. No es manera de tratar. Eso más que nada. (Apoderada inmigrante, escuela alto porcentaje de escolares migrantes, RM, 2015)

En este sentido, la agresión y la discriminación están naturalizadas en los colegios analizados. Se agrede a los estudiantes por su apariencia o personalidad, por el nombre o el apellido, por el comportamiento, o por nacionalidad. Hay un sistema de relaciones articulado por agresiones, donde la condición migrante es un rasgo más de los que puede ser objeto de violencia.

Igual molestan a los chilenos, no solo a extranjeros. Los chilenos son discriminadores, en un 100 % segura. Bueno, quizás no todos los chilenos, no todos, pero los del colegio 100 % segura. (Apoderada chilena, escuela alto porcentaje de escolares migrantes, RM, 2015)

La primera etapa en el colegio es particularmente sensible a prácticas de exclusión

social; es un periodo de ajuste de las relaciones en que los estudiantes deben pasar por una suerte de rito del maltrato, normalmente verbal, en virtud de su condición nacional o de su apariencia.

En mi salón el racismo, se mantienen diciendo cosas. Pasaba lo mismo cuando yo recién llegué, me molestaban por el color, por mi acento o por las palabras que son distintas. Yo no tengo la culpa que nosotros sepamos unas palabras distintas a ellos. Yo al principio me enojaba, pero después yo ya lo tomé ligero, los ignoraba y ya. Yo al principio le conté a mi mamá, yo me sentía mal pero mi mamá me dijo que no les tuviera cuidado y ya. Mi mamá vino aquí y entonces después hablaron con ellos y eso. (Estudiante inmigrante, escuela bajo porcentaje de escolares migrantes, RM, 2015)

Finalmente, cabe señalar que tanto apoderados como estudiantes inmigrantes experimentan el trato xenofóbico con cierta impotencia pues no pueden salirse de su condición de inmigrantes. La condición de migrante funciona como categoría social, la cual profundiza y justifica la exclusión social y la discriminación. Ser hijo de extranjero constituye una herencia de no pertenencia y por tanto de exposición permanente a la discriminación. Se observaron diferentes formas y estrategias de resolver la segregación, a partir de la concentración migrante en la escuela. A mayor concentración de migrantes, mayor percepción de estar entre pares para los estudiantes extranjeros. El agrupamiento en este sentido tiende a generar condiciones para la normalización de la presencia de migrantes.

Lo que más me agrada de acá es que hay muchos niños de diferente nacionalidad y no estaban molestando mucho diciendo cosas que insulten a los que son de otro país. En otros colegios donde no había casi ningún niño de otra nacionalidad me molestaban mucho. (Estudiante inmigrante, escuela alto porcentaje de escolares migrantes, RM, 2015)

Prejuicio implícito

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 presentado asemejaba las características de un juego computacional, en el cual los estudiantes responden lo más rápido posible a una serie de rostros y palabras aparejados con las palabras “inmigrante/chileno”; así como palabras agradables/desagradables (ejemplo: “difícil”, “aburrido”, “guerra”, etc.). Los estímulos empleados en este estudio fueron previamente validados a partir de proyectos de investigación previos, realizados por investigadores del presente estudio (Salas, Figueroa et al., 2016).

Para este diseño de IAT, se consideraron siete bloques con un total de 180 trials, en los cuales cinco 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 et al., 2003), observando aspectos como adecuación al estímulo, tiempo de respuesta, asociación implícita, entre otros. El valor resultante indica que a mayor negatividad del puntaje, más grande es el sesgo (prejuicio implícito).

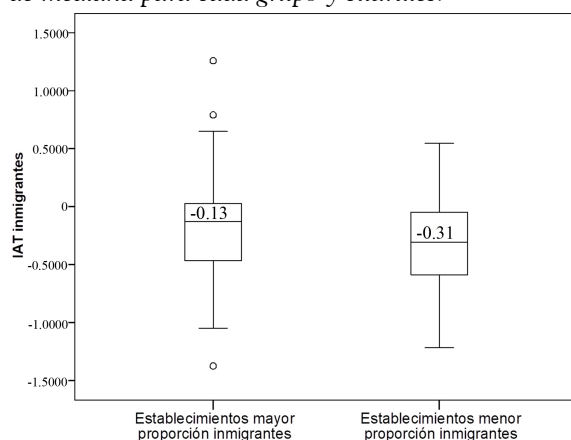
Respecto a la hipótesis fundamental de este trabajo, esto es, “hipótesis de contacto” (Pettigrew & Meertens, 1995), se esperaba que en aquellos establecimientos que tuviesen una mayor proporción de estudiantes inmigrantes, se presentaran niveles de prejuicio implícito menor hacia el estereotipo de inmigrantes que aquellos establecimientos con menor proporción de estudiantes extranjeros.

Al realizar prueba *t* de Student, se pudo observar una diferencia estadísticamente significativa, en la dirección esperada, en cuanto al prejuicio implícito entre escuelas con mayor proporción de migración –que deberían mostrar menos sesgo– vs. menor proporción de estudiantes inmigrantes (exhibir mayor sesgo negativo): $M = -0.18$ ($DE = 0.44$) vs. M

= -0.32 (DE = 0.36), $t(162) = 2.14$, $p < 0.05$. 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 (Figura 1).

Figura 1

Caja y bigotes para el puntaje de IAT con su valor de mediana para cada grupo y cuartiles.



Nota. Valores cercanos a cero significan menor sesgo. Valores más negativos, mayor sesgo.

Fuente: elaboración propia.

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, $d = 0.4$).

Discusión

Los resultados muestran que existen procesos de discriminación y prejuicio, tanto a nivel explícito como implícito. En el primer caso, la Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad (León del Barco et al., 2007) mostró que cerca del 40 % de los estudiantes creen que escolares inmigrantes afectarían negativamente el rendimiento del grupo curso, algo más que lo indicado por los profesores (cerca del 35 %). La fase cualitativa, no obstante, también fue capaz de registrar sistemáticamente sesgo negativo de profesores

y percepciones de sentirse discriminado/a tanto de apoderados inmigrantes como estudiantes de iguales características. Finalmente, en relación con los puntajes obtenidos de la medición implícita (IAT), se pudo constatar que el mayor contacto grupal entre estudiantes chilenos y extranjeros, favorecería un menor nivel de prejuicio negativo hacia estudiantes inmigrantes, que en aquellos establecimientos que cuentan con una más baja proporción de este tipo de estudiantes.

A nivel mundial y, de acuerdo a Green (2009), existen múltiples y marcadas diferencias culturales entre inmigrantes y quienes los acogen. Estas diferencias elevan las probabilidades de conflictos intergrupales. La ausencia de un modelo de intervención concordante con la realidad creciente de inmigración escolar genera que el sistema educacional se encuentre “entre la inercia de reproducir lo existente y la apertura hacia las aportaciones del alumnado social y culturalmente diverso” (Colectivo Ioé, 2002, p. 45). Por ello, es necesario apoyar la idea de un sistema educativo que, en lugar de reproducir los valores, normas y objetivos establecidos, construya representaciones colectivas nuevas que consideren la socialización previa de los migrantes y su singularidad cultural (Abad, 1993a, 1993b; Carbonell, 1999; Colectivo Ioé, 2002; García & Granados, 2002; Giménez & Malgesini, 2000).

El modelo de educación intercultural que construye un marco simbólico para la convivencia debería primar, en contraposición a la de un modelo multicultural que solo visibiliza la diversidad cultural pero no acciona sobre ella (Aguado & Ariosa, 1991; Unesco, 2005; Walsh, 2005; Abad, 1993a). La educación intercultural tiene como resultado ideal la articulación de un contexto valórico y normativo en el que son perfectamente compatibles prácticas sociales y culturales diversas. Esta forma de comprender la inclusión concibe un contexto social intercultural que trasciende el marco del sistema educativo (Colectivo Ioé, 2002).

Chile muestra un rezago importante en materia de implementación de prácticas educativas interculturales (Stefoni, 2011), tal y

como se desprende de los resultados presentados. Por tanto, este estudio no solo espera socializar evidencia sobre las condiciones de aceptación y acogida o de prejuicio y sesgo negativo hacia el inmigrante en la escuela pública, sino también generar sugerencias y recomendaciones hacia una transformación de lo escolar, aplicable a realidades latinoamericanas similares, en tres niveles de acción: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas. Cabe destacar que lo que se presenta a continuación es producto de los estudios referidos (Castillo et al., 2016; Salas, del Río et al., 2016), de los cuales, en este artículo, hemos presentado resultados parciales.

Creación de culturas inclusivas hacia la inmigración, especialmente en la etapa escolar

Las identidades se construyen a partir de intereses e interacciones sociales, culturales e históricas, dependiendo de los contextos y necesidades en los cuales se encuentren. La creación de estas culturas parte del conocimiento de las mismas. Por tanto, una primera sugerencia incluye propiciar actividades de fomento de lo cultural en lo educacional, 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. Esto implica incorporar, activamente, el tema de la desmitificación del inmigrante, las creencias asociadas a su desempeño, características y actitudes. Instituciones asociadas al desarrollo profesional y de formación inicial docente adquieren un rol primordial en esta recomendación, asegurando desde la formación inicial y continua, la promoción del sentido de la igualdad y de la interculturalidad, para leer e interpretar el currículum con una mirada intercultural donde se pueda trabajar el imaginario colectivo y la representación de estereotipos.

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

La interculturalidad afirma explícitamente la realidad del diálogo y la reciprocidad como fuente de enriquecimiento mutuo y, al mismo tiempo, una garantía de cohesión e inclusión sociales (Leibrant, 2006). La difusión de este 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, fomentando el trabajo colaborativo con grupos diversos.

Al mirar a la escuela como un espacio de articulación y acogida de la familia inmigrante, una recomendación que se desprende de los estudios realizados, dice relación con que las instituciones escolares: a) desarrollen políticas específicas de gestión del cambio frente a nuevos desafíos sociales, en conjunto con los diversos actores escolares involucrados; b) generen redes de acogida y orientación y c) cautelen que las iniciativas no sean eventos aislados sino lineamientos sistemáticos –ya sean a nivel institucional, municipal o bien estatal–, ofreciendo marcos de gestión educativo, en los cuales se trabajan las actitudes hacia lo intercultural (Van de Vijver, Schalk-Soekar, Arends-Tóth, & Breugelmans, 2006).

Implementación de prácticas inclusivas

Si se ve la educación, y especialmente el aula, en su dimensión social, se reconoce la relevancia que posee como referente básico que se debe considerar, programar y evaluar por parte del profesor. El prejuicio genera naturalización de la violencia, como se pudo observar en los relatos obtenidos desde las entrevistas, lo que afecta las percepciones de identidades propias y hacia el otro. La valoración del niño y niña inmigrante,

sobre su experiencia escolar, 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.

El concepto de aula culturalmente heterogénea como espacio de inclusión y no de segregación, invita a cuestionar los roles y estereotipos tradicionalmente asignados al inmigrante. 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. (p. 10)

El estudio presentado responde a una primera fase investigativa, lo que limitó la selección muestral y le otorgó un carácter descriptivo. A modo de proyección y a partir de los productos logrados en esta investigación, surgen nuevas necesidades, tales como: ampliar la muestra y velar por una investigación de corte inferencial. En este sentido, la coyuntura de transformación sociodemográfica que está enfrentando Chile, comenzará pronto a entregar nueva información sobre el devenir educativo de la población inmigrante. Será necesario estar atentos a dichos cambios y seguir estudiando la relación entre infancia, inmigración y escuela.

Agradecimientos

Esta publicación utiliza información tanto teórica como empírica de los productos de dos proyectos financiados por el Ministerio de Educación de Chile (Castillo et al., 2016; Salas, del Río, San Martín, & Kong, 2016), los cuales contaron con el financiamiento del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE N.º F911424 y N.º F911463), así como del FONDECYT N.º 1161606.

Referencias

- Abad, L. V. (1993a). La educación intercultural como propuesta de integración. En L. V. Abad, A. Cucó & A. Izquierdo (Eds.), *Inmigración, pluralismo y tolerancia* (pp. 1-28). Madrid: Editorial Popular.
- Abad, L. V. (1993b). Nuevas formas de inmigración: un análisis de las relaciones interétnicas. *Política y Sociedad*, 12, 45-59. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO9393120045A/30423>
- 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. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/buscar/boletin-de-antropologia-americana/10>
- Aronson, J., Quinn, D. M., & 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: Academic Press.
- Baron, R. A., & Byrne, D. (2005). Prejuicio: causas, efectos y formas de contrarrestarlo. En *Psicología Social* (10a. ed., pp. 215-261). Madrid: Pearson Educación, S. A.
- 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. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.01.001>
- Callejas, C., Solbes, I., Dopico, C., & Escudero, A. (2011). Estudio de las actitudes interétnicas en la infancia a través de una medida implícita. *Anales de Psicología*, 27, 655-661. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/135221/123441>
- Carbonell, F. (1999). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En E. Aja, F. Carbonell, Colectivo Ioé, J. Funes & I. Vila (Eds.), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 99-118). Barcelona: Fundación "la Caixa".

- Castillo, D., Thayer, E., Santa Cruz, E., Jiménez, M., Gajardo, C., & Troncoso, A. (2016). *Inclusión y procesos de escolarización en menores migrantes que asisten a establecimientos de educación básica*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Colectivo Ioé. Intervención Sociológica. (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Organización Internacional del Trabajo. (2017). *Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe. La inmigración laboral en América Latina* (Informe CEPAL/OIT LC/TS.2017/30). Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-santiago/documents/publication/wcms_553535.pdf
- 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. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.11.002>
- Cvencek, D., Meltzoff, A., & Greenwald, A. (2011). Math-gender stereotypes in elementary school children. *Child Development*, 82, 766-779. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x>
- Cvencek, D., Meltzoff, A., & Kapur, M. (2014). Cognitive consistency and math-gender stereotypes in Singaporean children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 117, 73-91. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.07.018>
- Chile, Ministerio de Desarrollo Social. (2013). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2013.php
- Chile, Ministerio de Educación. (2010). *Educación en la diversidad*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/EducacionlaDiversidadUNESCO.pdf>
- Chile, Ministerio del Interior. (2004). *Estadísticas migratorias*. Recuperado de http://www.extranjeria.gob.cl/filesapp/censo_2002_.pdf
- Chile, Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2003). *Síntesis de resultados. Censo 2002*. Recuperado de <http://www.ine.cl/docs/default-source/FAQ/s%C3%ADntesis-de-resultados-censo-2002.pdf?sfvrsn=2>
- Chile, Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2015). *Compendio estadístico 2015*. Recuperado de http://historico.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario_de_publicaciones/pdf/compendio_estadistico_ine_2015.pdf
- Degner, J., & Wentura, D. (2010). Automatic prejudice in childhood and early adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(3), 356-374. <http://doi.org/10.1037/a0017993>
- Dovidio, J. F. (2001). On the nature of contemporary prejudice: The third wave. *Journal of Social Issues*, 57(4), 829-849. <http://doi.org/10.1111/0022-4537.00244>
- 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. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/135191/123411>
- Fernández, J., Quiroga, M. A., Escorial, S., & Privado, J. (2014). Explicit and implicit assessment of gender roles. *Psicothema*, 26(2), 244-251. <http://doi.org/10.7334/psicothema2013.219>
- García, J., & Granados, A. (2002). Inmigración, educación e interculturalidad. *Migrance*, 21, 63-93.
- Giménez, C., & Malgesini, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- González, R. (junio, 2009). Antecedentes psicológicos de las dinámicas intergrupales entre chilenos e inmigrantes peruanos. Ponencia presentada en el Primer Coloquio CPCE-IPP de la Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Recuperado

- de <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. <http://doi.org/10.1177/1368430208098776>
- 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. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.109.1.3>
- Greenwald, A. G., Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2003). Understanding and using the Implicit Association Test: I. An improved scoring algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 197-216. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.197>
- 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. <http://doi.org/10.1037/a0015575>
- Guerrero, E., Provoste, P., & Valdés, A. (2006). La desigualdad olvidada: género y educación en Chile. En P. Provoste (Ed.), *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú* (pp. 99-148). Santiago: Hexagrama Consultoras, Flasco Argentina, Iesco Bogotá.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Ethnography: Principles in practice*. Londres: Routledge.
- 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(3), 276-295. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.02.007>
- Hitti, A., Mulvey, K. L., & Killen, M. (2011). Social exclusion and culture: The role of group norms, group identity and fairness [Edición especial]. *Anales de Psicología*, 27(3), 587-599. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/135081/123371>
- Huepe, D., Salas, N., & Manzi, J. (2016). Estereotipos de género y prejuicio implícito en matemáticas y lenguaje: aportes desde la cognición social. En J. Manzi & M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes* (pp. 481-514). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Jensen, M. (2009). *Inmigrantes en Chile: la exclusión vista desde la política migratoria chilena* (Serie Investigaciones N.º 7 ALAP). Río de Janeiro: Ediciones Trilce.
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Calidad en la Educación*, 45, 132-173. <http://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Knoll, B. R. (2013). Implicit nativist attitudes, social desirability, and immigration policy preferences. *International Migration Review*, 47(1), 132-165. <http://doi.org/10.1111/imr.e.12016>
- Koo, D. J., Peguero, A. A., & Shekarkhar, Z. (2012). Gender, immigration, and school victimization. *Victims & Offenders*, 7, 77-96. <http://doi.org/10.1080/15564886.2011.629773>
- Leibrant, I. (junio, 2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Revista de Estudios Literarios Espéculo*, 32. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/esp/epculo/numero32/aprendiz.html>
- León del Barco, 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(2), 259-282. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogi>

- ca.com/revista/articulos/12/espagnol/Art_12_175.pdf
- 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. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.81.5.842>
- McGarty, C., Lala, G., & Douglas, K. M. (2011). Opinion-based groups: (racist) talk and (collective) action on the internet. En Z. Birchmeier, B. Dietz-Uhler & G. Stasser (Eds.), *Strategic uses of social technology: An interactive perspective of social psychology* (pp. 145-171). Cambridge: Cambridge University Press.
- Muhr, R. (2004). ATLAS. Ti (Versión 5) [Scientific software development GmbH]. Berlin.
- Navas, L., & Sánchez, A. (2010). Actitudes de los estudiantes de pedagogía de las regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la presencia de niños inmigrantes en la escuela: análisis diferenciales. *Psykhé*, 19(1), 47-60. <http://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100004>
- Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo [OBIMID]. (2016). *La migración en Chile: breve reporte y caracterización* (Informe BIMID). Madrid: Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Universidad Pontificia Comillas.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OECD]. (2012). *International migration outlook 2012*. París: OECD Publishing. http://doi.org/10.1787/migr_outlook-2012-en
- Pérez, E. O. (2010). Explicit evidence on the import of implicit attitudes: The IAT and immigration policy judgments. *Political Behavior*, 32(4), 517-545. <http://doi.org/10.1007/s11109-010-9115-z>
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57-75. <http://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106>
- Rodríguez, H., & 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(2), 133-149. Recuperado de http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1209214163.pdf
- Salas, N., del Río, F., Kong, F., & San Martín, C. (2016). *Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Salas, N., Figueroa, I., & Soto, J. (2016). *Prácticas de inclusión/exclusión en contextos pedagógicos de diversidad en educación parvularia*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Salas, N., Kong, F., & Gazmuri, R. (2017). La investigación socio-territorial: una propuesta para comprender los procesos de inclusión de los migrantes en las escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 73-91. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol11-num1/art4.pdf>
- 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(2), 155-165. <http://doi.org/10.1037/a0030753>
- Sirlopú, D., Melipillán, R., Sánchez, A., & Valdés, C. (2015). ¿Malos para aceptar la diversidad?: predictores socio-demográficos y psicológicos de las actitudes hacia el multiculturalismo en Chile. *Psykhé*, 24(2), 1-13. <http://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.714>
- 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. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/135261/123461>

- 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. En T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 1-22). Mahwah: Erlbaum.
- 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: Universidad Alberto Hurtado/OIM.
- Stefoni, C. (2011). *Perfil migratorio de Chile*. Santiago: Organización Internacional de las Migraciones.
- 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. <http://doi.org/10.1002/per.676>
- Thayer, E. (2007). *Inmigrantes ecuatorianos en la Comunidad de Madrid: La apropiación del espacio y la expropiación del tiempo*. Madrid: Universidad Complutense.
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307. <http://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tijoux, M. E. (abril, 2014). La extranjería inmigrante peruana en Chile. *Revista Observatorio Cultural*, 2. Recuperado de <http://www.observatoriocultural.gob.cl/revista/3-articulo-2/20-la-extranjeria-inmigrante-peruana-en-chile/>
- Tropp, L. R. (2003). The psychological impact of prejudice: Implications for intergroup contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6, 131-149. <http://doi.org/10.1177/1368430203006002001>
- Tsparli-Kitsara, A., & Kaseris, M. (2006). Autoestima e inmigración. El tema de los alumnos pontios, de la ex Unión Soviética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 55(20,1), 191-206. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impres/25/137>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad*. Brasil, Chile, Colombia, México, Perú. Vol. 1. Santiago: OREALC/Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>
- 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(1), 102-118. Recuperado de <http://www.unesco.org/shs/ijms/vol8/issue1/art6>
- Veredas, M. S. (1999). Procesos de construcción de identidad entre la población inmigrante. *PAPERS. Revista de Sociología*, 57, 113-129. <http://doi.org/10.5565/rev/papers/v57n0.1969>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>

Notas

- * Artículo de investigación.
- i El sistema de codificación utilizado incluye el rol que posee el autor de la cita textual, el tipo de escuela al que pertenece, la región, indicando RM para la Región Metropolitana de Chile, y el año (2015)