



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE  
FACULTAD DE COMUNICACIONES

**CRECER SIN FRONTERAS:  
INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL DE NIÑAS Y NIÑOS HAITIANOS DE  
UNA ESCUELA MUNICIPAL DE QUILICURA MEDIANTE UN TALLER DE  
PRODUCCIÓN DE VIDEO**

POR  
JAVIERA FUENZALIDA COLOMA

Proyecto presentado a la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad  
Católica de Chile para optar al grado académico de  
Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación

Profesora guía:  
Marianne Daher Gray

Enero, 2017  
Santiago, Chile

©2017, Javiera Paz Fuenzalida Coloma

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autora.

## **Dedicatoria**

*“(…) Todas las culturas, a su modo y en su circunstancia, son iguales, expresiones equivalentes de la maravillosa diversidad humana”.*

(Mario Vargas Llosa, breve discurso sobre la cultura, abril de 2010, Lima, Perú)

Dedicado a los/as nuevos/as compañeros/as de curso,  
porque sus risas se entienden en todos los idiomas.

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer a quienes hicieron posible la realización de este proyecto. A la escuela municipal de Quilicura, especialmente a su director y subdirector quienes desde el primer acercamiento me abrieron sus puertas, a la Jefa de UTP por su constante actitud de colaboración, aun cuando sus tiempos eran reducidos, y a los/as profesores/as de segundo ciclo quienes confiaron en mí para expresar sus apreciaciones y opiniones acerca de la integración sociocultural de sus alumnos/as haitianos/as. Por otro lado, quiero agradecer al integrante del Departamento de Educación Municipal de Quilicura por su amabilidad y sus valiosos aportes en este trabajo a través de una mirada abierta e inclusiva acerca del fenómeno de la niñez haitiana migrante en la comuna. También agradezco a Marianne Daher, profesora tutora de este proyecto, por su tremenda disposición y compromiso para guiarme en el campo de la investigación y por la amabilidad con la que me recibió en cada una de nuestras reuniones.

Finalmente, quisiera agradecer a mi familia, especialmente a mi papá y mamá, por su amor, confianza y apoyo incondicional, en este y en todos los momentos de mi vida. Además, agradezco a mis compañeros de programa, Gloria Becerra y Gonzalo Arriagada, por las anécdotas, las risas y los buenos momentos vividos durante estos dos años.

## Resumen

La presente actividad de integración surge a partir de la inmigración haitiana en Chile, fenómeno reciente y en crecimiento, impulsado principalmente por la estabilidad política y la búsqueda de nuevas oportunidades laborales en nuestro país. Los/as niños/as haitianos/as que participan en procesos de desplazamiento familiar atraviesan por una compleja situación de adaptación a la cultura local, instalando el desafío de la integración sociocultural dentro de las escuelas del sistema educacional chileno. Ante este escenario, se realizó un diagnóstico social en una escuela municipal de Quilicura con alta concurrencia de estudiantes haitianos/as del cual se desprendió como objetivo fomentar su integración mediante el diseño un taller de producción de video orientado a alumnos/as de segundo ciclo de dicho establecimiento. Para ello, se aplicaron observaciones participantes en aula y entrevistas individuales semiestructuradas a seis informantes clave, las cuales fueron analizadas siguiendo el procedimiento de la Teoría Fundamentada que permitió la elaboración de un Modelo Problema Solución. Según los resultados descriptivos, se obtuvo que la falta de integración sociocultural de los/as niños/as haitianos/as se relaciona con dos tipos de elementos. El primero se asocia a los propios niños/as de origen haitiano, en los que se detectan tres obstaculizadores: de tipo idiomático, de carácter relacional con sus pares, y la existencia de prácticas violentas; mientras que la segunda está relacionada con las barreras por parte del establecimiento educacional, en el que se identificaron creencias negativas de los/as profesores acerca del ingreso de estudiantes haitianos/as y la inexistencia de capacitación para los mismos.

**Palabras clave:** inmigración, niños/as haitianos/as, integración sociocultural, tecnologías de la información y comunicación, diagnóstico social.

## Tabla de Contenidos

Capítulo 1.	
Introducción y planteamiento del problema.....	p.11
Capítulo 2.	
Marco de referencia teórico-empírico.....	p.16
2.1. El fenómeno de la migración a nivel internacional: procesos y conceptos.....	p.16
2.2. El fenómeno de la migración en Chile.....	p.18
2.3. Caracterización de los inmigrantes haitianos/as en Chile.....	p. 19
2.4 La política migratoria en Chile: “Los niños R.U.T.100 millones”.....	p.22
2.5. La infancia migrante: Características y dificultades.....	p. 24
2.6. Niños/as inmigrantes y su ingreso a las aulas chilenas.....	p.27
2.7. La integración sociocultural de la niñez migrante en contexto escolar: Problemáticas y desafíos.....	p.28
2.8. Discriminación y exclusión de los/as niños/as haitianos en el ámbito educativo como barrera para la integración sociocultural.....	p. 31
2.9. Las TIC y el recurso audiovisual como estrategia de integración sociocultural de estudiantes inmigrantes.....	p. 34
2.10. La comuna de Quilicura como el caso de estudio.....	p. 37
Capítulo 3.	
Objetivos.....	p. 40
Capítulo 4.	
Metodología.....	p. 41
4.1. Diseño Metodológico.....	p. 41
4.2. Participantes.....	p. 41
4.4. Producción de Datos.....	p. 43
4.5. Análisis de Datos.....	p. 44
4.6. Aspectos Éticos.....	p. 45

Capítulo 5. Resultados del diagnóstico social.....	p. 46
5.1. Análisis Descriptivo: contextualización del caso de niños/as inmigrantes haitianos de segundo ciclo de una escuela de Quilicura desde las creencias de informantes clave.....	p. 46
5.1.1. Procesos de migración haitiana en Chile desde la perspectiva de los/as informante.....	p. 47
5.1.2 La comuna de Quilicura como receptora de inmigrantes haitianos/as.....	p. 49
5. 1.3 Los/as niños/as haitianos/as de la escuela de Quilicura en estudio.....	p. 50
5.1.4 El ingreso al sistema escolar de los/as niños/as haitianos/as.....	p. 52
5.1.5 Creencias y actitudes de los informantes respecto a los/as niños/as haitianos/as.....	p. 53
5.1.6 Creencias de los/as informantes respecto a la integración sociocultural de niños/as haitianos/as.....	p. 55
5.1.7 Problemas detectados en los/as niños/as haitianos/as en relación a su integración sociocultural.....	p. 58
5.1.8 Problemas detectados a nivel institucional frente a la integración sociocultural de los/as niños/as haitianos/as.....	p. 61
5.1.9 Estrategias para hacer frente a los problemas detectados en los/as niños/as haitianos/as.....	p. 64
5.1.10 Disposición de los/as informantes y los/as estudiantes a las TIC dentro de la escuela.....	p. 67
5.1.11. Las TIC como agentes de integración sociocultural de niños/as haitianos/as.....	p. 72
5.2. Análisis relacional: Modelo de Problema y de Solución.....	p. 73
5.2.1. Modelo de Problema.....	p. 74
5.2.2. Modelo de Solución.....	p. 80

Capítulo 6. Diseño de la intervención.....	p. 84
Capítulo 7. Discusión y conclusiones.....	p. 99
Referencias.....	p. 105
Apéndices.....	p. 117

## **Lista de Tablas**

Tabla 1. Participantes del diagnóstico social.....p. 43

Tabla 2. Diseño de la intervención.....p. 87

## **Lista de Figuras**

Figura 1. Modelo de Problema.....p. 74

Figura 2. Modelo de Solución.....p. 80

## Capítulo 1

### Introducción y planteamiento del problema

Actualmente, Chile se constituye como uno de los polos más atractivos para la migración internacional, fenómeno impulsado principalmente por el retorno de la democracia de los años 90', que trajo consigo estabilidad política, el fortalecimiento de la economía y el afianzamiento institucional (Departamento de Migración y Extranjería [DEM], 2016).

Así, según las estadísticas intercensales del período comprendido entre 1992 y 2002, el porcentaje de personas extranjeras residentes en Chile aumentó en un 75% respecto a décadas anteriores (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2002), registrándose, en ese entonces, como el porcentaje más alto en los últimos 50 años (DEM, 2016). Según los datos provisorios del Censo de 2012, son los habitantes de países latinoamericanos los que constituyen la cifra más significativa, destacándose los países Perú Argentina, Colombia y Bolivia (INE, 2013). Con respecto a la edad de los nuevos asentados, el Censo del 2002 señaló que, en ese año, en Chile habitaban 45.548 niños/as inmigrantes menores de 18 años, y 25.153 niños/as de 15 años o menos (Loredo, 2007).

Es a partir del año 2005 cuando comienza a presenciarse en Chile la llegada de personas extranjeras de países que previamente no aparecían en el mapa migratorio del país. Tal es el caso de Haití, cuyos habitantes aumentaron su migración a Chile en un 2% en el año 2014 (DEM, 2016). Hoy, según los datos proporcionados por la Policía de Investigaciones [PDI] (Adriasola & Pardo, 2016), el arribo de personas haitianas a Chile ha registrado un crecimiento significativo durante los últimos tres años. En 2013 ingresaron al país 2.428 haitianos, mientras que el primer semestre de este año lo hicieron 20.196, lo que equivale a un aumento de un 800%, concentrándose principalmente en la Región Metropolitana (Adriasola & Pardo, 2016). Entre las causas de su emigración se destacan las de tipo político y económico, que se vieron enérgicamente incrementadas en

el año 2010, luego del terremoto de Haití, que llevó a sus ciudadanos a una situación de extrema pobreza y precariedad (Loudor, 2011).

El crecimiento explosivo de los inmigrantes haitianos en Chile, como fenómeno en pleno desarrollo, instala la necesidad de responder a desafíos concretos en materia de integración social, procesos de interculturalidad e inserción escolar de los niños/as y jóvenes haitianos/as. Por otro lado, los nuevos flujos migratorios demandan al Estado y a la sociedad chilena, la ampliación y renovación de la Ley Migratoria y de las políticas públicas en diferentes ámbitos, entre ellos en materia educativa, particularmente en el contexto escolar (Cortez, 2007).

Ser niño/a haitiano/a en Chile no es fácil. Más aún, si se considera que el movimiento migratorio no se rige por su propia voluntad, sino más bien por el azar o por la decisión de sus padres (Servicio Nacional de Menores [SEMAME], 2013). Según Tijoux (2011), durante los procesos de adaptación de los/as niños/as inmigrantes en la cultura del país receptor, éstos comienzan a presentar sensación de incertidumbre y sentimientos negativos, tras experimentar serias dificultades para integrarse en un entorno con otro universo cultural, con un idioma distinto, y que incorpora códigos diferentes a los suyos. Como es de esperar, este escenario provoca que el desarrollo de los/as niños/as y adolescentes inmigrantes difiera del proceso común del resto de los niños/as y jóvenes que forman parte de su entorno. Sumado a esto, se tiene que, en general, la población infantil posee menos recursos emocionales para desenvolverse en nuevos escenarios (Cortés del Castillo, 2008).

De ahí que el sistema escolar puede constituirse como un lugar crucial para el desarrollo de procesos de integración sociocultural de los/as niños/as inmigrantes, dimensión entendida como un proceso de doble vía que involucra tanto al colectivo inmigrante como a los ciudadanos receptores (Loredo, 2007), determinándose, por esto, que el aprendizaje entre las distintas culturas debe ser mutuo (Stefoni, Acosta, Gaymer, Casas-Cordero, 2010). Desde sus inicios, la escuela se constituye como un espacio de encuentro y comunicación donde convergen los/as estudiantes, sus familias, y la

comunidad (Stefoni, Acostar, Gaymer, Casas-Cordero, 2010). Lo anterior pone de relieve el rol de las escuelas como un medio que favorece la integración de estos/as niños/as, a través de la generación de relaciones de igualdad y de espacios de convivencia escolar (Muñoz, 2007) en el que los distintos actores que la componen aprendan a convivir en “una diversidad que enriquece” (Stefoni, Acosta, Gaymer, Casas-Cordero, 2010, pp. 91).

Sin embargo, la integración sociocultural de los/as estudiantes inmigrantes todavía es un desafío en las aulas chilenas, especialmente en aquellas de menores recursos. Según un estudio del Instituto Nacional de la Juventud [INJUV] (2011), los/as jóvenes migrantes pertenecientes a la educación media señalan haber sido víctimas de discriminación por sus orígenes y nacionalidades, siendo los mismos que indican que esta realidad se presenta principalmente en la enseñanza básica. La situación es preocupante, especialmente si se consideran los nuevos flujos migratorios de niños/as haitianos/as a las aulas chilenas, pues la inexistencia de procesos de integración sociocultural de niños/as inmigrantes conlleva consecuencias sociales asociadas a la exclusión de la experiencia escolar, así como secuelas importantes en su integración futura a la sociedad. Tal como se señala en el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación [FONIDE] (s/f), esta marginación suele afectar la autoestima y el rendimiento académico, así como derivar en problemas de desintegración social, en una carencia de compromiso ciudadano y en un desarrollo deficiente de ciertas competencias individuales.

En este contexto, se pone de relieve la importancia de que la integración sociocultural se sustente en la voluntad de los actores involucrados -tanto de los nuevos ciudadanos como de los habitantes del país receptor- por generar un proceso natural de intercambio de conocimientos, el respeto por la diversidad cultural y el desarrollo de habilidades sociales que permitan vivir en el reconocimiento mutuo (Muñoz, 2007). Por otro lado, y en relación al tema del presente estudio, para los/as niños/as haitianos/as el idioma representa uno de los grandes obstaculizadores de su proceso de integración en Chile, debido a la inexistencia de programas en las escuelas enfocados en el aprendizaje del lenguaje español, y la falta de un equipo de mediadores lingüísticos que favorezcan

los procesos de inserción escolar por parte de estos/as niños/as (Berríos-Valenzuela & Palou-Julián, 2014).

A raíz del escenario descrito, este proyecto consistió en el diseño de una propuesta de intervención, cuyo objetivo fue promover la integración sociocultural de niñas y niños haitianos de segundo ciclo de una escuela municipal de la comuna de Quilicura de la Región Metropolitana a través de la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC). Esto, específicamente mediante recursos audiovisuales, entendidos como herramientas promotoras de interculturalidad en contextos escolares, así como contribuyentes a la construcción de espacios colaborativos y de estrategias formativas dinámicas y flexibles (Leiva, 2013). Para ello, se realizó un diagnóstico social mediante el enfoque de la metodología cualitativa, aplicando instrumentos de investigación como la observación participante y entrevistas semiestructuradas individuales a profesores/as, a la Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica de dicho establecimiento, y a un informante del Departamento de Educación Municipal de la comuna de Quilicura, a quienes además, siguiendo las consideraciones éticas dispuestas por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Lira, 2008), se les aplicó los respectivos consentimientos informados. Para el análisis de los datos, en tanto, se siguieron los procedimientos de la Teoría Fundamentada de la cual decantaron los modelos relacionales de Problema y Solución.

En general, se observa una carencia por parte del Ministerio de Educación, de los municipios, y de los propios establecimientos educacionales, en relación a la elaboración de acciones que promuevan la integración sociocultural de los/as niños/as haitianos, por lo que esta propuesta tiene relevancia social y aplicada al ofrecer una estrategia concreta que responde a las necesidades en este ámbito, consideradas de gran importancia en el contexto actual.

Por otra parte, esta intervención tiene relevancia teórica y disciplinar, ya que son escasos los estudios que se enfocan en las personas de origen haitiano en Chile, y particularmente en los niños/as y su integración sociocultural en el sistema escolar. Por

otra parte, cabe indicar que prácticamente no existe evidencia acerca de las características psicosociales de la infancia haitiana en el país durante sus procesos de escolarización en las escuelas públicas desde las creencias de los profesores y otros informantes clave, destacándose el rol que tienen sus experiencias de contacto directo con los niños/as haitianos/as. A su vez, este proyecto contribuye desde el ámbito de la Comunicación y Educación, subrayando las potencialidades de las escuelas que tienen dentro de su alumnado niños/as inmigrantes, consideradas como espacios abiertos que pueden propiciar los procesos de integración sociocultural. Así también, se resalta el valor de las TIC como elementos facilitadores de la inclusión en el ámbito de la educación formal.

En la siguiente sección se presenta la revisión de antecedentes teóricos y empíricos. Luego, se expone la formulación metodológica que permitió construir esta propuesta, seguido de un análisis descriptivo y relacional de los resultados del diagnóstico social, y el diseño de la de intervención. En la sección final, se encuentran las discusiones y conclusiones de esta actividad integradora.

## Capítulo 2

### Marco de referencia teórico-empírico

En esta sección se presenta la revisión de antecedentes teóricos y empíricos acerca del fenómeno de la migración a nivel internacional y en el país; la caracterización de la migración haitiana en Chile; la política migratoria nacional; las características y dificultades de la niñez migrante y su ingreso al sistema escolar; la integración sociocultural de los/as niños/as migrantes en el sistema educacional junto a su discriminación y exclusión en este contexto; las TIC como estrategia de integración sociocultural de estudiantes migrantes; y una descripción de la comuna de Quilicura como caso de este proyecto.

#### 2.1. El fenómeno de la migración a nivel internacional: procesos y conceptos

Según Boyle y Keith (citado en Castles, 2010), el concepto de migración se define como “el hecho de atravesar la línea divisoria de una unidad política o administrativa durante un periodo mínimo de tiempo” (p.17). La migración interna hace referencia al desplazamiento de las personas desde una zona a otra dentro de un mismo país, mientras que la migración internacional “significa cruzar las fronteras que separan a uno de los aproximadamente 200 Estados del mundo, de otro Estado” (Castles, 2000, p.18). Cabe destacar que la denominación de migración considera vivir en el país de destino durante un periodo mínimo de tiempo, por ejemplo, seis meses a un año (Castles, 2000).

Por su parte, la Organización Internacional para las Migraciones [OIM] (2006) define emigración como “el acto de salir de un Estado con el propósito de asentarse en otro” (p.25), señalando que las normas internacionales otorgan el derecho de toda persona de salir de cualquier país, y que únicamente en ciertas circunstancias, el Estado puede restringirlo. Así también, se define a la inmigración como “el proceso por el cual personas no nacionales ingresan a un país con el fin de establecerse en él” (OIM, 2006, p.34). Los

conceptos de corriente migratoria o flujo migratorio hacen referencia a la cantidad de migrantes que se trasladan desde o hacia un país para trabajar o para establecerse por un período de tiempo definido (OIM, 2006).

Según Castles (2000), entre los años 1965 y 1990 el número de habitantes que residía en esa fecha fuera de su país de origen, pasó de ser de 75 millones de personas a 191 millones, siendo la mitad de ellos mujeres. Particularmente, la emigración de habitantes de América Latina y el Caribe pasó de ser de 5,9 millones de personas en 1965 a 7,5 millones en 1990 (Castles, 2000).

Entre las causas que motivan a los habitantes de América Latina y del Caribe a dejar sus países de origen, se destaca el contexto de la época marcado por desigualdades económicas, políticas y sociales (Martínez & Dono, 2005). Simmons y Guengant (ONU, 2000) acuñaron el concepto de la “Etapa del Éxodo” para referirse a los flujos migratorios del Caribe iniciados durante la Segunda Guerra Mundial, período que se caracterizó por registrar un crecimiento significativo de aquellas personas que emprendieron viaje hacia países desarrollados, en respuesta a las necesidades económicas y a la demanda de mano de obra en los países de acogida. Desde ahí, se puede sostener que los flujos migratorios se producen como consecuencia de las inequidades socioeconómicas motivados por la atracción y las oportunidades que ofrecen los países más ricos (Rodríguez, 2007).

En la segunda mitad del siglo XX, el Caribe se caracterizó por sufrir variados acontecimientos políticos, entre los que se encuentra la dictadura del francés François Duvalier en Haití -iniciada en 1956 y restaurada en 1971 con el ascenso al poder de su hijo Jean-Claude-, que hizo de esta zona una de las más conflictivas del mundo en aquella época, y que dio paso a importantes desplazamientos de la población (Pellegrino, 2001).

La Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2014), estima que viven fuera de su país cerca de 28,5 millones de latinoamericanos y caribeños, 70% de ellos lo hace en Estados Unidos. Por otro lado, según la Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2013), los países latinoamericanos en los que se presenta una mayor cantidad de inmigrantes son Puerto Rico, con el 8,7% del total de su población; Costa Rica, con el

8,6%; y Argentina, con el 4,5%. Por detrás, se encuentra Chile, con el 2,3% de su cantidad de habitantes, ubicándose dentro de la media mundial.

## **2.2. El fenómeno de la migración en Chile**

En los años 90 los flujos migratorios en Chile comienzan a aumentar por las nuevas oportunidades económicas que brinda el país, sumado un mayor acceso a la información, facilidades para el traslado, y por las dificultades políticas y económicas a nivel internacional (Garay, 2015). En relación a los nuevos avances tecnológicos, Loredó (2007) explica que el sueño de conseguir una mejor calidad de vida se comunica mediante las nuevas tecnologías de la información motivando a más extranjeros a residir en el país. Por otro lado, según Berríos y Bortolotto (2015), entre otras de las causas que facilitan los nuevos movimientos migratorios hacia Chile en ese período, se destacan el fortalecimiento de las políticas en materia de inmigración en Estados Unidos, y las dificultades económicas de la época en Europa, que hicieron del país el nuevo destino para los habitantes de Haití, República Dominicana y otros de América Central.

Los registros del DEM (2016) en conjunto con los del INE (2002), indican que durante las tres últimas décadas la migración de extranjeros hacia Chile ha crecido de 83 mil migrantes en 1982 a 411 mil migrantes en el 2014, correspondiendo esta última cifra a un 2,3% respecto de la población total de habitantes del país. Las personas que ingresan al país provienen mayoritariamente de países limítrofes, conformando el 56,8% del total de los inmigrantes, que se distribuye de la siguiente manera: Perú (31,7%), Argentina (16,3%), Bolivia (8,8%), Colombia (6,1%) y Ecuador (4,7%) (DEM, 2016).

Particularmente la Región Metropolitana, ha manifestado un fuerte crecimiento de población inmigrante durante los últimos años. Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Ministerio del Desarrollo Social [MIDESO], 2013), hacia 2009 en la Región Metropolitana habitaban 141.561 inmigrantes -un 68,7% del total de la población migrante en Chile-, mientras que, en 2013, la cifra era de 235.610 inmigrantes, correspondiente al 66,4% de la totalidad de inmigrantes que en ese año alcanzaban los

354.581 extranjeros habitando el país (Garay, 2015). En 2014, los inmigrantes residentes en el área Metropolitana se cifraban en 254.403 (DEM, 2016).

Las personas que migran a Chile son principalmente jóvenes y adultos jóvenes, entre las edades de 20 y 35 años (Galaz, Ahumada & Benavides, 2013). Tal como se señaló anteriormente, la principal causa de los movimientos migratorios hacia Chile de este segmento etario es el empleo, al tratarse de una migración en edad activa que busca proyectos laborales a mediano plazo (Fuentes, 2013). Esto se evidencia en un importante aumento de las Visas Sujetas a Contrato, que se triplicaron en la última década, y sobrepasaron las 66.000 en el año 2014 (DEM, 2016).

Como refieren Zavala y Rojas (2005), la población migrante por aquellos años era principalmente de carácter femenino, ya que muchas mujeres se desempeñaban en trabajos de tipo doméstico, debiendo asumir la separación de sus hijos/as, quienes se quedan en su país de origen al cuidado de algún familiar. En tanto, según el DEM (2014), los hombres extranjeros se desempeñaban principalmente como empleados u obreros del sector privado del país (59,57%).

### **2.3. Caracterización de los inmigrantes haitianos/as en Chile**

Haití es el país más pobre del continente americano, registrando la renta per cápita más baja del hemisferio occidental, y constituyéndose además como uno de los países más desiguales del mundo (Pellegrino, 2001). Desde los años 80', los indicadores del Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas [PNUD] (2015), ubican a Haití en uno de los puestos más bajos en esta medición -que está compuesta por tres parámetros: vida larga y saludable, educación y nivel de vida digno (Feres & Mancero, 2011). Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO] (2014), indica que cerca de la mitad de la población haitiana está en situación de pobreza, presentando actualmente dificultades alimentarias que afecta a 3,6 millones de habitantes.

Pellegrino (2010) señala que entre los años 1930 y 1980, este país experimentó una baja considerable en la calidad de vida, junto a un empobrecimiento de los suelos y

una escasez de agua potable, que derivó en una precarización de los recursos básicos; todo esto habría impulsado la salida masiva a su país vecino República Dominicana. Además, en los años 50' se habría intensificado la migración desde Haití por los acontecimientos políticos señalados previamente, que motivaron el éxodo principalmente a Estados Unidos y Canadá (Pellegrino, 2001). La precarización que se vivía en Haití se vio acrecentada aún más desde el 12 de enero del año 2010, cuando el terremoto de magnitud 7,3 en escala de Richter azotó al país, convirtiéndose en la catástrofe más devastadora que lo afectaba en los últimos 200 años (Ketterer, 2010). La catástrofe dejó a más de 300 mil personas fallecidas y alrededor de un millón de personas damnificadas (Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, 2013). Este hecho habría acentuado la migración de la población haitiana a países de América Latina, como es el caso de Chile (Loudior, 2011).

Según Loudior (2011), del Servicio Jesuita a Refugiados para Latinoamérica y el Caribe, los desplazamientos de haitianos hacia América Latina se han dado históricamente debido a dos factores: por causas económicas -que incluye a quienes migran por trabajo o en busca de nuevas oportunidades de vida-, y como refugiados, acrecentado significativamente en 2010 por la situación desfavorable que dejó el terremoto en el país caribeño. Loudior (2011) señala que, durante el 2010, ingresaron al país un total de 820 haitianos, con foco principalmente en la Región Metropolitana.

Según Rojas, Amode y Vásquez (2015), el ingreso de personas haitianas al país se da directamente a través del Aeropuerto Internacional Comodoro Arturo Merino Benítez de Santiago, lo que se asocia a un bajo nivel de haitianos que ingresan de manera indocumentada y clandestina al país. Y, en contraste con lo referido por Loudior (2011), respecto a la amplitud de la causal de refugiado, según los registros del DEM del período 2010-2013, la entrega de visas correspondiente a calidad de refugiados fue prácticamente inexistente, en comparación a aquellos permisos otorgados por trabajo y las visas temporales (Rojas Amode & Vásquez, 2015).

Según datos de la PDI (2012), entre los años 2009 y 2011 se registraron 2.681 ingresos de personas haitianas al país, tratándose principalmente de hombres (72%) entre 18 y 35 años, y 746 salidas del territorio nacional. Según Fuentes (2013) esta tendencia se puede explicar por la dificultad que presentan las mujeres haitianas para acceder al mercado laboral, particularmente al servicio doméstico, presentando obstáculos de tipo idiomático al momento de buscar un trabajo.

La Región Metropolitana es la que concentra el 96% de los inmigrantes haitianos dentro de Chile (DEM, 2016). Según la cantidad de Permisos de Permanencia Definitiva registrados en el Ministerio de Migración, la llegada de personas haitianas al área Metropolitana presentó un crecimiento significativo entre los años 2010 y 2011, luego del terremoto que azotó a ese país, registrándose un aumento del 400%, y experimentando un incremento del 250% entre los años 2013 y 2014 (DEM, 2016). Actualmente, la PDI (Adriasola & Pardo, 2016) cifra en alrededor de 41.000 las personas que han ingresado al país entre 2013 y lo que va del 2016. De estas, el 11% ha dejado el país (Adriasola & Pardo, 2016). Entre los migrantes haitianos que registraron visa, la mayoría se asentó en las comunas de bajos recursos ubicadas en sectores periféricos de la ciudad, que se caracterizan por presentar altos índices de vulnerabilidad social (Rojas, Amode & Vásquez, 2015). En particular, se destacan las comunas de Quilicura, Estación Central, Santiago Centro, Independencia y San Bernardo (Fuentes, 2013).

En relación al ámbito educativo, Fuentes (2013) investigó acerca de los niveles educacionales de la población haitiana que vive actualmente en Chile, reportando que el 52,1% cursó la educación secundaria completa, el 34% posee estudios a nivel técnico y un 7,7% posee educación universitaria. Si bien estos datos dan cuenta de una calificación superior de los/as haitianos/as en comparación con otras poblaciones inmigrantes, existen barreras en el sistema educativo que obstaculizan la integración de estas personas, al no ser reconocidos sus títulos y grados por el Estado chileno (Berríos-Valenzuela & Palou-Julián, 2014). En tanto, la tasa de alfabetización de los jóvenes en Haití entre 15 y 24 años es del 70%, mientras que en Chile los jóvenes que se ubican en el mismo rango etario

presentan una tasa de alfabetización del 99% (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013).

#### **2.4. La política migratoria en Chile: los niños R.U.T 100 millones**

Los flujos haitianos hacia países latinoamericanos no han estado libres de conflictos respecto a las regulaciones que tienen los países de acogida en relación a su ingreso, lo que ha conllevado en muchos casos al endurecimiento de las políticas migratorias -en respuesta al masivo ingreso de haitianos/as en el último tiempo (Berríos & Botolotto, 2015).

La Ley Migratoria en Chile vigente corresponde al decreto de Ley 1.094 promulgado en 1975, siendo la más antigua de la región (Sepúlveda, 2016). De esta manera, el Estado de Chile regula la entrada, salida y permanencia de la población extranjera dentro del territorio nacional. Tal como señala Berríos y Bortolotto (2015), esta ley se atañe a un contexto político y económico del país que difiere a los escenarios actuales, a nivel nacional como internacional.

Como se señala desde el FONIDE (s/f), y como refieren Loredó (2007) y Flores (2007), en el país esta ley anacrónica genera un rezago significativo en materia de políticas migratorias que garanticen el cumplimiento de los derechos humanos de los migrantes y refugiados, así como en específico de los de los niños/as inmigrantes. Por otro lado, hasta hace poco más de un año, esta ley condicionaba la Visa de las personas extranjeras a la existencia de un contrato de trabajo, además de que el empleador costeara, una vez finalizada la relación contractual, el pasaje de regreso al país de procedencia, tanto para el trabajador, como para su familia (Berríos & Bortolotto, 2015). Por otro lado, el trabajador inmigrante debía llevar dos años como titular de esta Visa de trabajo para solicitar un permiso de permanencia definitiva (Sepúlveda, 2016). Cabe señalar que, en marzo del año 2015 el Departamento de Extranjería y Migración implementó la Visa “por motivos laborales”, un nuevo tipo de documento que permite a los extranjeros que habitan el país,

obtener su permiso de residencia únicamente a través de la tenencia de un contrato de trabajo (DEM, 2016).

Con respecto al desarrollo de políticas educativas dirigidas a los/as niños/as migrantes, según señala Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero (2010) en el 2005 el Ministerio de Educación [MIEDUC] informó sobre el ingreso, permanencia y derechos de los niños/as inmigrantes en las escuelas. Esta normativa señala que: los establecimientos deben dar todas las facilidades para el ingreso de los/as niños/as inmigrantes; los/as estudiantes deben ser admitidos en la escuela provisoriamente, requiriéndose, para ello, únicamente la autorización del Departamento Provincial de Educación y la acreditación de su identidad; el/la niño/a que tenga matrícula provisoria tiene los mismos derecho que un alumno regular, de la misma manera, el sostenedor de la escuela que integra un estudiante inmigrante, tendrá derecho a su correspondiente subvención (Stefoni, Acosta, Gaymer & Casas-Cordero, 2010).

Sin embargo, estas medidas no satisfacen las necesidades del escenario actual marcado por el aumento de inmigrantes en el país. Según Thayer (2013), el Estado no ha dado respuesta a las necesidades existentes, así como tampoco ha impulsado acciones en este ámbito, avocándose principalmente a la tramitación de documentos y gestiones administrativas de los niños/as haitianos que están en proceso de ingreso a la red de escuelas públicas (FONIDE, s/f). Además, a la falta de modernización de la ley migratoria, se suma la obstaculización administrativa para llevar a procedimientos y tramitación de documentos para acceder a distintos servicios en materia de educación. Tal es el caso de “los/as niños/as R.U.T. 100 millones”, término para referirse a aquellos/as estudiantes migrantes que reciben un R.U.T ficticio (100 millones) de manera provisoria. Si bien estos/as niños/as son admitidos en el sistema escolar, tal como lo señala la normativa del MINEDUC, no pueden acceder a los beneficios educacionales como becas de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB], ni obtener certificados de estudios del Ministerio de Educación [MINEDUC], así como tampoco pueden inscribirse para rendir la Prueba de Selección Universitaria [PSU], al estar a la espera de una Visa y de un R.U.T.

definitivo (Obrador, 2016). Según Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero (2010), si bien el MINEDUC instauro la igualdad de derechos de los/as niños/as inmigrantes en el acceso a la educación, en la práctica este proceso se ve obstaculizado y determinado por el nivel socioeconómico de las familias.

De esta forma, el principal desafío dado el aumento exponencial de los flujos migratorios presentes en el país se orienta a la renovación y generación de políticas integrales, que permitan la plena integración de los inmigrantes a los servicios básicos y a su derecho a la educación, principalmente de la población infantil inmigrante (Loredo, 2007), sin importar el nivel socioeconómico de las familias. Por su parte, Mardones (2006) indica que las dificultades por parte de los/as niños/as y jóvenes migrantes accedan a la educación, se relacionan con las lógicas propias del sistema educativo chileno, señalando que este perpetúa las desigualdades existentes a distintos niveles sociales. Los movimientos migratorios en Chile, sin duda plantean la necesidad de avanzar en materia de políticas públicas orientadas no solo a generar mecanismos eficaces en los trámites de residencia y escolaridad, sino que también en materia de integración sociocultural. Es en este sentido, que Loredo (2007) plantea la importancia de reconocer los aportes culturales provenientes del ingreso de inmigrantes en el país. La autora subraya la convergencia de diversas culturas desde la idea de un enriquecimiento mutuo, principalmente en las escuelas del país que tienen estudiantes inmigrantes (Loredo, 2007).

## **2.5. La infancia migrante: características y dificultades**

Según el Censo del 2002, en ese año vivían en el país 45.548 niños/as extranjeros menores de 18, y 25.153 de 14 años de edad o menos (INE, 2002). En tanto, como se vio anteriormente, la migración haitiana hacia Chile se caracterizaba por ser eminentemente laboral, lo que explicaría el bajo porcentaje de niños/as y adolescentes menores de 17 años que se registraban al año 2012, correspondiente al 3,8% del total de las personas haitianas presentes en el país (PDI, 2012).

Para regular la situación de los inmigrantes, el Estado de Chile se ha suscrito a la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares, validada el año 2005. Esto estaría en línea con la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que según Pavez (2013), señala que “es deber del Estado garantizar los derechos establecidos en dicha normativa a todas las niñas y niños que viven en su territorio, sin discriminación de nacionalidad o condición jurídica de sus progenitores, entre ellos se destaca el derecho a la reunificación de las familias migrantes” (p.5).

Sin embargo, la migración de las niñas y niños es compleja, más aún si su desplazamiento no se rige por voluntad propia (Servicio Nacional de Menores [SENAME], 2013). Según el SENAME (2013), entre las razones de la migración infantil a cargo de sus familiares, se encuentra la reunificación familiar, escapar de situaciones de violencia y abuso, y de los desastres naturales y conflictos bélicos.

Pavez (2013) utiliza el concepto de “infancia migrante” como una categoría socialmente construida, para referirse a la situación de niños y niñas que participan de procesos de desplazamiento familiar. En este sentido, la autora señala que, aunque los/as hijos/as de inmigrantes nacen en los países de acogida, de todos modos, son caracterizados socialmente como “inmigrantes” (Pavez, 2013), concepto que estaría cargado de estigmas sociales y prejuicios, y que los llevaría a ser vistos como inferiores, especialmente a quienes provienen de países y familias más empobrecidas (UNICEF, 2004).

La falta de recursos económicos obliga a los/as niños/as inmigrantes a vivir junto a sus padres en sectores periféricos y con altos índice de vulnerabilidad social, percibidos como “barrios de inmigrantes”, en viviendas de bajo costo, con altos índices de hacinamiento, y debiendo compartir habitaciones precarias con sus familiares (Fuentes, 2013). En particular, los/as niños/as haitianos/as, habitan principalmente las comunas de Estación Central y de Quilicura (DEM, 2016).

Por otro lado, se debe considerar que los/as niños/as haitianos/as inmigrantes han debido sufrir la separación de sus padres, quienes son los que primero emigran en solitario

en busca de mejores situaciones económicas, para luego dar paso a la reunificación familiar (Pavez, 2013). En este escenario, el 58% de la población infantil inmigrante ha estado por lo menos un año separada de sus madres, en tanto, el 65% ha estado distanciado por al menos un año de su padre (Galaz, Ahumada & Benavides, 2013), lo que dificulta el proceso de integración a la nueva sociedad. Esta situación genera una serie de efectos negativos para los/as niños/as, entre las que se encuentra una fuerte desconfianza hacia la figura del adulto, conductas agresivas hacia los mayores, una baja autoestima, aislamiento social, depresión y dificultades educacionales asociados a un bajo rendimiento escolar (Colectivo Sin Fronteras, Fundación Anide & KinderNotHilfe, 2007). Por otro lado, según Suárez (2010) los/as niños/as migrantes al dejar su país de origen experimentan un abrupto cambio al dejar a sus compañeros/as, amigos/as, miembros de su familia, lo que puede derivar en sentimientos de soledad y vulnerabilidad.

Los problemas de la infancia migrante comienzan a gestarse desde sus primeros años, en sus entornos más cercanos, como son sus barrios y escuelas, proceso causado principalmente porque no conocen los “códigos del día a día” en la nueva sociedad (Tijoux, 2014). Por otro lado, desde la perspectiva psicosocial, los/as hijos/as de inmigrantes comienzan a presentar sentimientos de abandono cuando sus padres deben viajar indefinidamente a su país de origen, o cuando los mismos tienen que trabajar largas horas al día (Tijoux, 2011). Tal como menciona Stefoni, Acosta, Gaymer & Casas-Cordero (citado en Tijoux, 2013), esta situación se vuelve más alarmante al tener estos/as niños/as que enfrentarse frecuentemente a ofensas, agresiones físicas y maltratos psicológicos propinados por sus pares, que afectan su integridad e influyen de forma negativa su estabilidad emocional y autoestima.

Galaz, Ahumada y Benavides (2013) señalan que dentro de las etapas que componen los procesos de la integración que sufren los/as niños/as inmigrantes, se encuentra la llamada etapa del silencio, que refiere a la falta de instancias para comunicarse y la inexistencia de espacios para hablar entre unos y otros. Según Galaz, Ahumada y Benavides (2013), esta falta de comunicación presentada en los/as niños/as

inmigrantes se genera por diversos motivos: el temor a no poder expresar sus sentimientos y emociones adecuadamente, el miedo a recibir burlas por sus pares al no manejar correctamente el idioma, y el desconocimiento de las normas del idioma -lo que dificulta la comunicación verbal-.

## **2.6. Niños/as inmigrantes y su ingreso a las aulas chilenas**

Como ya se señaló en el apartado anterior, en el año 2005, el Ministerio de Educación (2005) impulsó una normativa con la finalidad de facilitar y agilizar los procesos de matrícula de los/as niños/as inmigrantes en los establecimientos educacionales chilenos. Esta medida permite a las escuelas brindar una matrícula a los/as niños/ inmigrantes de manera provisoria, hasta tener los certificados de estudios validados por las instituciones de los países de origen y del receptor (Cortez, 2007). Sin embargo, según datos de Colectivo sin Fronteras y colaboradores (2007), hasta el año 2007 un 12% de niños/as inmigrantes se encontraban excluidos del sistema educacional. Como ahí se señala, a pesar de que existe voluntad por parte de los directivos de los establecimientos educacionales por incluir en su alumnado a estudiantes inmigrantes, se han identificado fuertes contradicciones en la aplicación de esta normativa (Colectivo sin Fronteras, Fundación Anide & KinderNotHilfe, 2007).

Para llevar a cabo los procesos de matrícula e inscripción de los/as niños/as migrantes en un establecimiento, primero deben llevar a cabo el proceso de documentación migratoria, como un requisito obligatorio para acceder al derecho a la educación en el país (Mardones, 2006). El problema surge si se considera que gran parte de la población migrante, al haber ingresado al país en calidad de turista, debe iniciar el proceso de radicación antes de plazo de vencimiento de 90 días, arriesgando la posibilidad de multa si es que esto no ocurre (Mardones, 2006).

Según el FONIDE (s/f), los/as niños/as inmigrantes se concentran principalmente en escuelas de carácter público, siendo la comuna de Quilicura la que tiene más estudiantes inmigrantes incorporados a dos de sus establecimientos educacionales (Thayer, 2013). Sin

embargo, en esta comuna el 57% de los/as estudiantes se encuentra en situación irregular, mientras que el 20% incluso no tiene registro de nacionalidad (FONIDE, s/f).

En este punto, es importante mencionar que actualmente existe poca información acerca de cómo viven el proceso educativo los estudiantes inmigrantes en el país, y de qué manera el ser extranjeros afecta el proceso de ingreso a las escuelas, especialmente en los niños/as haitianos/as. A su vez, tampoco existe evidencia acerca de sus dificultades para llevar a cabo el proceso de escolarización o sus opiniones sobre la propia inserción en el sistema educacional. Así también, falta indagar en las percepciones de los directivos y el cuerpo docente de los establecimientos que cuentan con estudiantes de otras nacionalidades, respecto al tema del proceso de inserción escolar de los/as niños/as migrantes.

## **2.7. La integración sociocultural de la niñez migrante en el contexto escolar: problemáticas y desafíos**

El concepto de integración, trasladado al contexto de inmigración, está asociado a un proceso de adaptación de los grupos inmigrantes a los patrones sociales y culturales del país de acogida. Sin embargo, la diversidad de culturas que actualmente presenta el país instala la necesidad de ampliar este concepto a otras dimensiones en las que todos, aquellos del país de origen y también los inmigrantes, participen y contribuyan en las distintas esferas (Loredo, 2007).

Siguiendo esta misma línea, el término “aculturación” acuñado por John Berry (citado en Sosa, 2011) hace referencia a los cambios que se producen como resultado del contacto o interacción entre dos grupos culturales diferentes, estableciéndose así la necesidad de adaptación que tienen los integrantes de ambos grupos mediante relaciones interpersonales e intergrupales satisfactorias.

La llegada de niños/as inmigrantes en edad escolar a los establecimientos del país ha dejado en evidencia la falta de relaciones de igualdad cultural en el alumnado (Nieves, Franco, Díaz & Pozo, 2001), viéndose esta diversidad más como un problema que como

una oportunidad. En este contexto, emerge como relevante el concepto de educación intercultural, que según Aguado (1991) consiste en un enfoque educativo que busca tener en cuenta a los diversos grupos culturales dentro del sistema educativo. Según explica Galaz, Ahumada y Benavides (2013), la integración va de la mano con la igualdad de oportunidades y el surgimiento de relaciones de igualdad entre pares que, en el caso de la población infantil migrante en edad escolar, les permita adquirir las habilidades y competencias socioemocionales necesarias en función de sus características y necesidades individuales, para desenvolverse en sociedad. Por otro lado, se revisó el término interculturalidad, que según De Vallescar (2000) supone una voluntaria interacción entre las distintas culturas. Y dentro del espacio escolar, tendría relación con el reconocimiento de la diversidad, considerada como un aporte al desarrollo social y cultural de la comunidad educativa (Muñoz, 2007). En esta misma línea, González (2016) menciona la importancia que tiene en este punto las relaciones de amistad entre chilenos e inmigrantes, señalando que el desarrollo de este tipo de vínculo promueve sentimientos de confianza y reduce los niveles de prejuicios entre ambos colectivos.

Por su parte, los autores Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero (2010) identifican cuatro nociones básicas que forman parte del proceso de integración en la sociedad de acogida de las personas inmigrantes: la integración estructural, que se refiere a los aspectos formales (el acceso a los sistemas básicos, el otorgamiento de visas, documentación, entre otros); la integración cognitivo-cultural que alude al aprendizaje mutuo de ambas culturas que se enfrentan; la integración social que se asocia a las relaciones que se generan con la familia y la comunidad; y la integración identitaria que se remite a los procesos de identificación en el que se involucran la cultura de procedencia como la de acogida. Los autores subrayan que “la reconstrucción identitaria involucra a ambas culturas y no se produce un abandono del sistema cultural de origen, sino más bien una resignificación que incluye ambos sistemas culturales” (Stefoni, Acosta, Gaymer & Casas-Cordero, 2010, pp. 94). En relación a lo anterior, González (2016) señala que

aquellos inmigrantes que se integran a la sociedad de acogida sin abandonar su cultura de origen, presentan mejores procesos de adaptación en el país al que llegaron.

Según Berríos-Valenzuela y Palou-Julián (2014), la integración de los estudiantes inmigrantes en el sistema escolar, así como también su rendimiento académico, está determinado por la edad de ingreso al establecimiento. Para sustentar esta idea, las autoras hacen referencia a un caso de estudio español en el que se detectó que quienes ingresaron a más temprana edad presentaron mejores resultados académicos (con un 80% de éxito), frente a quienes lo hicieron en años posteriores (con un 75% de éxito), y también en comparación con estudiantes que se incorporaron a la educación secundaria -que presentaron solo un 37% de éxito- (Berríos-Valenzuela & Palou-Julián, 2014).

Además, los procesos de integración de los/as alumnos/as extranjeros/as están determinado por otro tipo de factores, entre los que se encuentran los asociados al currículo escolar, lo que genera un retraso escolar importante; y los relacionados a la formación, capacitación y competencias de los/as docentes para llevar a cabo los procesos de integración cultural de estos/as estudiantes. A lo anterior, se suma una serie de dificultades para llevar a cabo los procesos de aprendizaje de las niñas/as haitianas, ya que según se indica desde el Departamento de Educación de la Municipalidad de Quilicura (comunicación personal, 23 de junio, 2016) los/as niñas/as de origen haitiano llegan en promedio con un nivel de dos años menos al que por edad le corresponde en Chile.

Para efectos del proyecto, se aplicará el concepto de integración sociocultural de niñas/as inmigrantes para referirse a los procesos de adaptación ocurridos de manera bidireccional, es decir, implicando una comunicación entre los nuevos asentados y la sociedad de acogida (Loredo, 2007), con la finalidad de contribuir a la convivencia de las diversas culturas en un mismo espacio. Se subraya, en este punto, la importancia de que la integración sociocultural se sustente en la voluntad de los colectivos presentes por generar un intercambio de conocimientos desde el respeto por las diferencias culturales, que permitan vivir en la diversidad y el mutuo reconocimiento (Vásquez, 2007). De este modo, y tal como señala Muñoz (2007), “la interculturalidad apunta a la posibilidad de

que el otro crezca desde su propia identidad, y desde allí se construya la integración social del conjunto de la comunidad” (p. 136). Además, a esta definición de proceso de integración sociocultural se le suma el requerimiento de que la sociedad garantice los recursos y la generación de acciones concretas para que esta diversidad se promueva (Setefoni, Acosta, Gaymer, Casas-Cordero).

Para lograr la integración sociocultural de los grupos migrantes dentro del sistema educacional chileno, resulta clave abordar la diversidad en términos positivos, y no como una condición asociada a las carencias de los niños/as inmigrantes (Vásquez, 2007). Por otro lado, y más específicamente, Martínez (2007) señala la necesidad de una adecuación curricular para que estos fortalezcan sus identidades de origen y desde ahí pueda fomentarse la integración de niños y niñas inmigrantes en el ámbito escolar. Según Nieves, Franco, Díaz y Pozo (2001), en este escenario es necesario que los involucrados, tanto del grupo mayoritario como de colectivos minoritarios, adquieran las competencias para la interacción intercultural, de modo que la comprensión de la diversidad cultural logre una convivencia no problemática y libre de estigmas, estereotipos y prejuicios.

## **2.8. Discriminación y exclusión de los/as niños/as haitianos en el ámbito educativo como barrera para la integración sociocultural**

Dentro del fenómeno de la inmigración de niños/as haitianos/as, surge una temática preocupante: la dificultad de integración asociada a problemas de exclusión y discriminación (Loredo, 2007). Tras la llegada de inmigrantes a Chile, se produce la exclusión, subordinación y negación hacia las personas migrantes, siendo caracterizados como racialmente y culturalmente distintos a la sociedad chilena (Rojas, Amode & Vásquez, 2015). En relación a lo referido, en el plano educacional, cabe mencionar que en un estudio realizado por el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas [UNICEF] (2004), se visualizó que el 46% de los/as niños/as participantes (migrantes como no migrantes) consideran que una o más nacionalidades distintas a la chilena son inferiores (UNICEF, 2004).

Para entrar en materia de discriminación en el ámbito educativo de niños/as inmigrantes, es necesario precisar algunos conceptos. Como proponen Rojas, Amode y Vásquez (2015), el racismo hace referencia a “la creencia en la existencia de diferencias biológicas hereditarias entre los grupos humanos, las cuales derivan en valoraciones de diferencias morales y de capacidades” (p.225). De allí, es que socialmente exista una clasificación identitaria basada en la existencia de razas superiores a otras (Rojas, Amode & Vásquez, 2015). En tanto, según Rabossi (1990) la acción de discriminar se relaciona con “adoptar una actitud o llevar a cabo una acción prejuiciosa, parcial, injusta, o formular una distinción que, en definitiva, es contraria a algo o a alguien” (pp. 179).

En lo que refiere a la discriminación en contextos educativos, según la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1960), la discriminación sería “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza” (pp.1). El Ministerio de Educación [MINEDUC] (2011) señala que la violencia en el ámbito escolar responde a la intencionalidad de hacer daño al otro, siendo este el foco de la conducta violenta. El abuso, en tanto, se refiere a la imposición de un sujeto por sobre otro, basado en su poder, estableciéndose una relación asimétrica (MINEDUC2011). En relación a lo anterior, el MINEDUC (2011) señala que el fenómeno bullying -o “matonaje escolar”- se da por una relación de abuso entre pares. Para definir una situación como bullying, deben existir al menos cuatro aspectos: que se genere entre pares; que haya una relación asimétrica en relación al poder; que se produzca de manera sostenida en el tiempo; y por último que, la víctima no pueda salir de aquella situación (MINEDUC, 2011). En relación a la integración de niños inmigrantes en los establecimientos educacionales, Flores (2016) señala que esta se construye sobre relaciones asimétricas de poder, situando a los inmigrantes como personas ajenas y extrañas a la sociedad nacional.

Según Muñoz (2007), la discriminación en el ámbito escolar se ha vuelto cotidiana, de tal manera que los propios niños/as inmigrantes la han incorporado y naturalizado como parte de una condición, como algo asociado a ser inmigrante. Esta idea se reafirma con lo señalado por Rojas, Amode & Vásquez (2015): que, si bien los inmigrantes haitianos/as reconocen ser blanco de discriminación, lo asumen como parte del costo de ser inmigrante en Chile.

A esto se suma un diagnóstico elaborado por Colectivo Sin Fronteras y colaboradores (2007) que determinó que el 32% de los padres de niños/as inmigrantes declaran que sus hijos/as han sufrido episodios de discriminación dentro de su escuela. Según Cortez (2007), incluso algunos adolescentes han tomado la determinación de desertar y excluirse del sistema educacional tras ser violentados constantemente por sus pares. También se ha indagado en las creencias de los/as niños/as inmigrantes respecto a sus propios rasgos físicos, y se visualizó que percibieron de forma negativa aquellas características corporales que difieren a la de los chilenos (UNICEF, 2004, citado en Tijoux, 201). Por otro lado, la exclusión de niños/as haitianos también se relaciona con la creencia por parte de los chilenos sobre que los/as haitianos/as son inferiores intelectualmente, así como con el calificarlos como “tontos y pobres”, enfatizando su dificultad para hablar el idioma español (Rojas, Amode & Vásquez, 2015). A su vez, cuando la discriminación o exclusión es ejercida por un/a profesor/a u otro directivo del establecimiento “tiene el efecto multiplicador de ‘autorizar’ cualquier forma de discriminación entre sus pares” (Muñoz, 2007, pp.142).

Como se ha podido apreciar, la integración sociocultural es un proceso complejo que conlleva barreras de diversa índole. Según Zarza y Sobrino (citado en Salvador, Pozo, Alonso 2010), las personas inmigrantes, tanto las personas adultas como los niños/as y jóvenes, pueden presentar factores de estrés durante su adaptación cultural a causa de las barreras del lenguaje y los problemas de comunicación, de los cambios socioculturales, de los problemas económicos y el desempleo, así como de la marginación social proveniente de la discriminación. Los efectos de la exclusión social de niñas y niños

inmigrantes conllevarían importantes consecuencias en su autoestima, y la presentación de dificultades de aprendizaje y de integración (Muñoz, 2007).

## **2.9. Las TIC y el recurso audiovisual como estrategia de integración sociocultural de estudiantes inmigrantes**

Según Cacheiro (2011), hoy en día, las TIC han transformado ámbitos de la vida social, como la forma de comunicarse, los estilos de vida, la cultura, e incluso la manera de educarse y de aprender. Las TIC aplicadas a la enseñanza han contribuido a facilitar procesos de creación de contenidos multimedia, escenarios de teleformación y entornos colaborativos, generando una serie de efectos positivos en el estudiante, como el promover la motivación o despertar el interés por el aprendizaje, proporcionar información, guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, evaluar conocimientos y habilidades, y proporcionar entornos para la expresión y creación, entre otros (Cacheiro, 2011).

Actualmente, las TIC e Internet son el soporte ideal para que la cultura y la educación superen barreras antes consideradas infranqueables (Santoveña, 2011). Sin ir más lejos, los recursos tecnológicos son una estrategia de relevancia en el ámbito escolar al presentar importantes potencialidades desde una perspectiva social, en tanto favorece la comunicación horizontal entre los/as estudiantes, los motiva a participar, y permite la expresión individual y colectiva (Santoveña, 2011).

Coll y Monereo (2008) señalan la pertinencia de las TIC y sus usos educativos para resolver problemas comunes en una sociedad donde cada vez más aumenta la heterogeneidad de las comunidades. Las TIC, en esta misma línea, apuntarían a tres conceptos relevantes para la integración sociocultural: adaptabilidad, movilidad y cooperación (Coll & Monereo, 2008).

Por su parte, Leiva (2012) crea el término “digiculturalidad” para referirse a las habilidades y competencias en el área digital para acceder al conocimiento y a su vez, a la valoración de las diversidades culturales, mediante el uso de las TIC. El mismo autor

señala que entre los aportes que realizan las TIC para el fomento de la interculturalidad, se encuentra el que incentiva la motivación de los/as estudiantes más jóvenes, incentiva el conocimiento de la diversidad cultural como un beneficio individual y social, y promueve las metodologías activas y colaborativas a través del uso de plataformas de la web 2.0 (Leiva, 2012).

La utilización de las TIC para fomentar el respeto por la diversidad cultural en entornos de aprendizaje incluye, además, la necesidad de incorporar a los/as profesores/as, ya que son ellos los responsables de introducir dentro de sus prácticas pedagógicas, estrategias y metodologías participativas y colaborativas a través del uso eficiente de estas herramientas (Leiva, 2012).

En este punto es que cabe preguntarse de qué manera se aplican los medios para la comunicación y la integración sociocultural. Von Feilitzen (citado en Coy, 2011) señala la relevancia de que los/as niños/as realicen producción de medios en tanto sigue el principio pedagógico del “aprender haciendo” y destaca que, mediante la participación creativa en las TIC, éstos fortalecen y refuerzan su autoestima, ya que sienten que sus voces son escuchadas y que otros valoran su cultura. Así, la producción de contenido en distintos medios de comunicación funciona como una motivación para los los/as estudiantes a ser protagonistas de sus propios mensajes (Coy, 2011). Y como propone Pindado (2006), para los/as jóvenes los medios de comunicación son un espejo, siendo esencialmente sensibles a las imágenes propias de los recursos audiovisuales.

Al referirse a las TIC como medio para la integración sociocultural, es ineludible mencionar la existencia de la brecha digital. Este concepto es definido como la separación que existe entre las personas, comunidades, estados o países, que utilizan las TIC como una parte rutinaria de su vida y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que, aunque las tengan, no saben cómo utilizarlas (Prensky, 2001, citado en Quiroga, 2013). En relación a esto, emerge como relevante el término “vacío participativo”, acuñado por Gasser (2012), con el cual refiere a la importancia de evaluar la viabilidad de utilizar los medios de comunicación y las TIC como recursos educativos, ya que no todos los/as

niños/as tienen el mismo acceso a las tecnologías digitales ni las habilidades necesarias para usarlas.

En efecto, en los países de América Latina aún existe una significativa brecha digital tanto en el acceso como en el tipo de uso que se les da por parte de los estudiantes (UNESCO, 2013). Según la UNESCO (2013) la relación positiva entre la educación y las TIC, tiene efectos económicos, como el surgimiento de habilidades comunicativas y cognitivas, la participación de la comunidad en espacios comunes, y en el ámbito pedagógico el mejoramiento de los procesos de aprendizaje. De esta forma, “las TIC no son solo un potente recurso para el aprendizaje, son herramientas cada vez más relevantes para la vida” (UNESCO, 2013, pp. 86). Sin embargo, se debe considerar que la incorporación de las TIC como estrategia educativa en Latinoamérica y el Caribe es desigual en cuanto al acceso, y usos asociados a estas tecnologías, medido principalmente a través de la tenencia de Internet en el hogar (UNESCO, 2013). Así, mientras en Chile y Uruguay presentan indicadores cercanos a los países desarrollados en este ámbito, otros están muy por detrás. A su vez, según la UNESCO (2013), la tenencia de dispositivos tecnológicos, así como contar con Internet en los hogares está determinada con la condición socioeconómica de los individuos.

Cuando en los ámbitos de la Comunicación y la Educación se hace referencia a la incorporación de TIC en los espacios educativos, y esta es contemplada en el caso concreto de los/as estudiantes inmigrantes, se debe considerar que la incorporación de estas herramientas está centrada, por un lado, en su uso como recurso didáctico para potenciar los procesos de aprendizaje, y por otro lado, en su empleo como una herramienta capaz de superar las barreras de la integración sociocultural (Ministerio de Educación y Ciencia España, s/f). En este sentido, las TIC pueden ser comprendidas como un medio para que los/as estudiantes migrantes y nacionales, expresen y recreen sus identidades culturales propias de su país de origen, valorando también las de todos sus pares.

## **2.10. La comuna de Quilicura como el caso de estudio**

Como se mencionó anteriormente, Quilicura es la comuna que concentra la mayor cantidad de inmigrantes haitianos de la Región Metropolitana, contando el año 2012 con 776 personas haitianas (PDI, 2012). Según el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal [PADEM] (2016) al 2012 la comuna presentaba una población migrante de 4.500 personas, correspondiente a un aumento del 2,1% respecto del 2002. Entre las personas extranjeras que más destacan en la comuna se encuentran las provenientes de Perú (34,37%), Haití (17,54%) y Argentina (15,84%). Según Fuentes (2013), las principales motivaciones para escoger el sector es la cercanía con su lugar de trabajo, el que es recomendada por otros habitantes haitianos y el bajo costo de los arriendos de vivienda.

Como se señala desde el Departamento de Educación Municipal de Quilicura (comunicación personal, 23 de junio 2016), Quilicura fue la primera comuna en crear una Oficina de Migrantes, en respuesta al importante aumento de habitantes de países extranjeros, especialmente de origen haitiano. Esta entidad tiene como finalidad atender los aspectos administrativos, sociales y educacionales de los/as personas inmigrantes. El Departamento de Educación Municipal de Quilicura, señala que, para atender las necesidades idiomáticas de los establecimientos educacionales, se dispone de un facilitar lingüístico, con el objetivo de que los/as niños/as haitianos/as comprendan lo que se les enseña y puedan comunicarse con los/as profesores/as (comunicación personal, 23 de junio de 2016).

Según los datos del Censo 2002, en la comuna de Quilicura habitan 126.518 personas, de las cuales 28.136 se encuentran en situación de vulnerabilidad social (Plan de Desarrollo Comunal de Quilicura, PLADECO, 2009). En tanto, los sectores de la comuna que presentan mayor vulnerabilidad son El Mañío, El Sauce, Parinacota, Valle de la Luna, Los Esteros, San Esteban, Villa Beato Padre Hurtado, Villa Cardenal Raúl Silva Henríquez, Casas de Ovalle, El Sauce, Jardín del Norte, La Foresta, Juan Francisco González, Los Molinos San Ignacio de Loyola y Los Jardines de Quilicura (Plan de

Desarrollo Comunal de Quilicura, PLADECO, 2009). Según la misma fuente, los habitantes de la comuna presentan importantes carencias a nivel social, económico y en el plano de la salud, a las cuales debe atender el municipio mediante sus políticas sectoriales (Plan de Desarrollo Comunal de Quilicura, PLADECO, 2009).

Tal como se revisó anteriormente, esta comuna se caracteriza por concentrar dentro de sus escuelas públicas la mayor matrícula de estudiantes inmigrantes a nivel nacional, principalmente de niños/as haitianos/as. Más específicamente, según el PADEM (2016), ese año 302 niños/as haitianos estaban matriculados en establecimientos educacionales en la comuna, y 176 niños/as se encontraban matriculados en jardines infantiles.

Con respecto a la escuela básica municipal bajo estudio, esta es de Jornada Escolar Completa [JEC] siguiendo la Ley N° 19.523, programa inserto en la reforma educacional realizada durante los años 90 en Chile. Según datos del PADEM de Quilicura (2016), al 2015 el establecimiento tenía una cobertura de matrícula total de 1022 alumnos, la más alta respecto del resto de las escuelas de la comuna, de los cuales 114 niñas y niños son alumnos extranjeros (PADEM, 2016). Dicho establecimiento al 2015 reportaba un porcentaje de asistencia del 81%, mientras que su tasa de aprobación el 2014 era de un 93% (PADEM, 2016). En cuanto a la calidad de vida del alumnado de esta escuela, en 2015 el 84% de sus estudiantes presentaba índice de vulnerabilidad, representado un aumento de cuatro puntos porcentuales respecto de año 2014 (PADEM, 2016). Referido al nivel de escolaridad de los padres y madres de los estudiantes de este establecimiento, el informe del PADEM (2016) revela que 16 tienen educación básica, 12 básica incompleta, 21 educación media, 45 educación media incompleta, 2 cursaron estudios superiores, mientras que 2 no completaron la educación superior. La misma escuela dentro de su cuerpo docente posee, al 2015, una dotación de 60 profesores.

Los antecedentes revisados dan cuenta de que la inmigración de haitianos/as en Chile es un fenómeno reciente y en crecimiento, impulsado principalmente por las oportunidades laborales que ofrece el país, en contraste con la situación de gran

precariedad que vive desde hace décadas la nación caribeña. Se hace necesario, por esto, una mayor investigación sobre el tema bajo estudio, así como la generación de acciones concretas y mecanismos de integración sociocultural con foco en los/as niños/as haitianos/as, que contribuyan a la convivencia de ambas culturas dentro de los entornos educativos. Esto, subrayando la importancia de incluir a las TIC como estrategia pedagógica en el aula, y reconociéndolas como una herramienta que permite superar las barreras de la integración asociadas a la situación de pobreza y de exclusión social, y que puede facilitar también el desarrollo personal y social de las personas inmigrantes.

## **Capítulo 3**

### **Objetivos**

#### **Objetivo general:**

- Fomentar la integración sociocultural de niñas y niños haitianos de segundo ciclo de una escuela municipal de la comuna de Quilicura a través de un taller de producción de video.

#### **Objetivos específicos:**

- Diagnosticar acerca de la situación de niñas y niños haitianos de segundo ciclo de una escuela municipal de la comuna de Quilicura a través de la perspectiva de informantes clave.
- Diseñar una intervención a partir del diagnóstico social realizado a informantes clave acerca de la situación de niñas y niños haitianos de segundo ciclo de una escuela municipal de la comuna de Quilicura.
- Habilitar en la comunidad educativa una estrategia concreta orientada a fomentar la integración sociocultural de niñas y niños haitianos de segundo ciclo.

## **Capítulo 4**

### **Metodología**

#### **4.1. Diseño Metodológico**

Para dar cumplimiento al objetivo general propuesto por este proyecto, se llevó a cabo un diagnóstico social (Aguilar & Ander Egg, 1990) para levantar información sobre la integración sociocultural de niños haitianos/as en una escuela municipal de la comuna de Quilicura, y la disposición al uso de TIC por parte de los/as estudiantes y de los/as docentes del segundo ciclo pertenecientes al establecimiento; todo esto, con la finalidad de diseñar un taller educativo.

Para ello, se empleó un enfoque cualitativo (Flick, 2004), pues se privilegió conocer la perspectiva de diversos actores de la escuela municipal de la comuna de Quilicura sobre el fenómeno bajo estudio, mediante la exploración de sus significados y sus experiencias directas en torno a este. Dado que este corresponde a un fenómeno novedoso y poco estudiado en Chile, el diagnóstico social tuvo una mirada exploratoria, con alcance tanto descriptivo y comprensivo (Krause, 1995). A partir de esto, se elaboró un Modelo de Problema y Modelo de Solución (Aldunate & Córdoba, 2011), con la finalidad de definir las acciones que permitirán abordar las causas del problema.

#### **4.2. Participantes**

Como estrategia de acceso a la escuela, primero se realizó una reunión con el Subdirector del establecimiento a quien se le entregó la información de la intervención y se le contestó las dudas respecto a esta, luego se coordinó una reunión con el Director del establecimiento de quien se obtuvo su autorización para proceder con el estudio. Para la selección de los/as participantes, se realizó una búsqueda de informantes clave, para lo cual se realizó un muestreo intencionado (Patton, 2002), específicamente de casos críticos, ya que se buscó comprender el fenómeno mediante los juicios y creencias de actores

relevantes, permitiendo develar el problema y sus dimensiones (Patton, 2002). Desde ahí, se determinaron como informantes clave a profesores/as de la escuela, a la Jefa de Unidad Técnica Pedagógica [UTP] del establecimiento y a un integrante del Departamento de Educación Municipal [DEM]. Esto fueron considerados los informantes más idóneos debido a su proximidad con los/as estudiantes haitianos/as y con el fenómeno a estudiar.

En base a lo referido, se definieron los siguientes criterios de inclusión:

- Que los/as participantes tuviesen relación con el fenómeno migratorio de habitantes haitianos y conocimiento acerca de la situación que viven día a día los/as niños/as haitianos/as, en particular, dentro del contexto escolar.
- En el caso de los/as profesores de ciclo, que existiese contacto directo y cotidiano con los/as niños/a haitianos/as, además de una cercanía emocional con su situación.
- Que los/as participantes tuviesen una mirada a nivel macro-estructural del fenómeno, y conocimiento acerca de la implementación de acciones comunales para abordar la integración sociocultural de niños/as haitianos/as dentro del sistema educacional de Quilicura.

Se decidió excluir del proceso de diagnóstico social a estudiantes haitianos/as y apoderados de la escuela municipal por criterios de factibilidad y limitaciones en el acceso a tales actores. Si bien, hubiese sido positivo contar con la voz de los propios estudiantes haitianos/as y sus familias para dar cuenta del caso bajo estudio, se considera relevante y muy valiosa las percepciones de los informantes señalados como primera aproximación a este fenómeno. En la Tabla 1 se describen las principales características de los participantes.

Tabla 1

Participantes del diagnóstico social

<b>Participante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Afiliación</b>	<b>Trayectoria profesional</b>	<b>Experiencia con niños/as haitianos/as</b>
1	Femenino	52 años	Profesora de Lenguaje y Comunicación	26 años / 5 años en la escuela	Solo en la escuela
2	Masculino	56 años	Profesor de Matemáticas	32 años/ 9 años en la escuela	Solo en la escuela
3	Femenino	53 años	Profesora de Lenguaje y Comunicación	26 años/ 10 años en la escuela	Solo en la escuela
4	Masculino	39 años	Integrante del Departamento de Educación Municipal	14 años/3 años en el DEM	Solo en el DEM
5	Femenino	59 años	Profesora de Ciencias Naturales	25 años/ 8 años en la escuela	Solo en la escuela
6	Femenino	51 años	Jefa de Unidad Técnica Pedagógica	26 años/ 18 años en la escuela	Solo en la escuela

### 4.3. Producción de Datos

Para la producción de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales (Kvale & Brinkmann, 2009), que consistieron en un acercamiento a través de una conversación cuidadosa entre la investigadora y los/as participantes, y que tuvieron

como finalidad obtener información sobre el fenómeno bajo estudio. Se definió la entrevista como estrategia de producción de datos porque permite acceder de manera profunda a las creencias de los actores, dejando espacio para la emergencia de aspectos no contemplados inicialmente por el proyecto. Para ello, se elaboró un guion temático (Apéndice A), en el cual se definieron dimensiones y preguntas que permitieron guiar dicha conversación. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para facilitar su posterior análisis.

La entrevista se complementó con la realización de observaciones participantes (Flores, 2009) en la que se ingresó a tres clases de la asignatura de Tecnología, llevadas a cabo en las salas de computación donde los/as estudiantes realizan sus clases con dispositivos tecnológicos, con la finalidad de explorar las relaciones entre pares y entre los/as estudiantes y las TIC. Para ello, se elaboró una pauta de observación (Apéndice B), donde se señalan los principales aspectos a los cuales atender. Durante la observación, se tomaron notas de campo para registrar los principales hitos y reflexiones emergentes en el contexto de la observación, las cuales fueron transcritas posteriormente.

Utilizar ambas estrategias de producción de datos permitió dar riqueza a la información recogida y controlar sesgos por medio de la triangulación de distintas fuentes de información, lo que facilita el rigor y la validación metodológica de la producción de datos (Cornejo & Salas, 2011). Así también, al contar con la supervisión de la profesora guía se garantizó la triangulación intersubjetiva del proceso.

#### **4.4. Análisis de Datos**

Los datos obtenidos se analizaron siguiendo los procedimientos propuestos por la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) que apunta al surgimiento de una teoría o modelo comprensivo del fenómeno bajo estudio a partir de los datos recopilados. Para ello, primero se realizó el análisis descriptivo por medio de la codificación abierta, proceso en el que los datos se descomponen, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias, proceso desde el cual emergen categorías analíticas que se

organizan en un Esquema de Clasificación Jerárquico (Strauss & Corbin, 2002). Posteriormente, para realizar el Modelo de Problema y Modelo de Solución se llevó a cabo un análisis relacional por medio de la codificación axial, que consiste en el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta, y de contrastar las categorías que emergieron del primer análisis (Strauss & Corbin, 2002).

#### **4.5. Aspectos Éticos**

Para efectos del proyecto, se siguieron las consideraciones éticas dispuestas por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Lira, 2008) que vela por el respeto por la persona que participará en el estudio, por su dignidad y sus derechos. De esta forma, se realizó el proceso de consentimiento institucional (Apéndice C), y de consentimientos informados, tanto para las entrevistas (Apéndice D), como para las observaciones (Apéndice E). En ellos se comunicó a los informantes sobre los objetivos del proyecto, aclarando que este consta solo en el diseño de la intervención, y no en su aplicación.

Además, se solicitó al Director de la escuela municipal el permiso para desarrollar la intervención, y siguiendo el proceso de devolución establecido, se comprometió dejar habilitada dicha intervención en el contexto de las clases de computación dirigidas a los/as estudiantes de segundo ciclo de la escuela municipal de la comuna de Quilicura.

Así también, en todas las actividades de producción de datos se solicitó una participación voluntaria, se ofreció la posibilidad de retirarse del proyecto, y el resguardo de la identidad de los participantes en las transcripciones, análisis y redacción del informe. Todo ello fue plasmado en la firma de la carta de consentimiento informado, en la cual, además, se ofrecieron datos de contacto de la estudiante y de su profesora guía, en caso de dudas o consultas. En la redacción de esta actividad de integración, los nombres de los participantes fueron resguardados para proteger la identidad de los informantes, así como también se omitió información acerca de cargos y otros datos. Además, se utilizaron nombres ficticios para referirse a los/as niños/as nombrados durante las entrevistas.

## Capítulo 5

### Resultados del diagnóstico social

En esta sección se presentan los principales resultados obtenidos del proceso de diagnóstico social realizado en el marco de este proyecto, los cuales se organizan en dos apartados. En primer lugar, se reportan los resultados desprendidos del análisis descriptivo de la información. En segundo lugar, se presentan dos modelos relacionales. El primero da cuenta del principal problema detectado en el diagnóstico, de sus causas y consecuencias, así como del contexto en el que se enmarca. El segundo reporta la solución propuesta por las personas entrevistadas, y sustentada además por el análisis de la información. En base a este modelo se desprende el diseño de la intervención propuesta en la siguiente sección.

#### **5.1. Análisis Descriptivo: el caso de niños/as inmigrantes haitianos de segundo ciclo de una escuela de Quilicura**

A continuación, se presenta la información obtenida en el proceso de diagnóstico -mediante observaciones en aula y entrevistas semiestructuradas a la Jefe de UTP, profesores/as de segundo ciclo y un informante clave del Departamento de Educación Municipal-, que fue analizada descriptivamente y organizada de la siguiente manera. Primeramente, se describe el proceso de migración haitiana en el país desde la perspectiva de las personas entrevistadas; se da cuenta de la situación específica de la comuna y de la escuela donde se propone instalar la intervención; y se caracteriza a los/as niños/as haitianos/as de dicha escuela y su ingreso al sistema escolar según las creencias de los informantes. Luego, se describe la disposición de los/as informantes clave respecto a la llegada de los/as niños/as haitianos/as a la escuela; se describen las creencias de los/as docentes respecto a la integración sociocultural de estos/as niños/as; y se señalan los problemas reportados por los/as informantes acerca de este proceso de integración. A este

respecto, se describen las dificultades identificadas a nivel institucional para alcanzar la integración sociocultural de niños/as haitianos/as; y se relatan las estrategias para hacer frente a estos problemas. Por último, se describen las percepciones de los/as informantes acerca de la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) dentro de la escuela para llevar a cabo la intervención.

### **5.1.1. Procesos de migración haitiana en Chile desde la perspectiva de los/as informantes**

Según los/as participantes de este estudio, las personas haitianas migran a Chile por tres problemáticas que les aquejan en su país. Estas son las dificultades económicas y la pobreza extrema, la baja seguridad, y los conflictos políticos e ideológicos. Respecto a esto último, el informante clave del Departamento de Educación Municipal señaló que Haití es un país considerado violento, sin una estructura gubernamental y que no protege a sus ciudadanos. Las personas haitianas de la comuna han llegado a Chile en los últimos cinco a seis años, destacándose como un hito importante el terremoto que destruyó gran parte del país el año 2010. Estos nuevos habitantes, según los reportado por tal actor, eligen esta comuna para residir debido a que se caracteriza por acoger a los/as inmigrantes, principalmente de origen haitiano, al ofrecer oportunidades laborales, generar espacios culturales y de convivencia, y porque tienen un facilitador lingüístico a disposición de la municipalidad.

Dentro de Quilicura, las personas haitianas se caracterizan por habitar los sectores de El Mañío, El Sauce, Parinacota, Valle de la Luna, Los esteros, San Esteban, y Beato Padre Hurtado. La mayoría arrienda una casa para residir con su núcleo más cercano, y en algunos casos, arriendan una vivienda entre más personas y familias, según relató el informante clave señalado.

Con respecto al nivel educacional de los/as haitianas/as que llegan a Chile, el participante de la municipalidad reportó que la mayoría cuenta con educación incompleta,

siendo solo una minoría los que tienen formación profesional. La mayor parte de los/las haitianos/as en el país se dedicarían a trabajar en empresas de Quilicura.

De acuerdo a lo indicado por el informante comunal, una vez que los/as haitianos/as llegan a Chile, estos se encuentran con una serie de dificultades de tipo legal y educacional. Para quienes poseen estudios, existen barreras en el sistema educativo que obstaculizan su integración al no ser reconocidos sus títulos y grados por el Estado chileno, lo que les obliga a cursar en el país nuevamente la Enseñanza Media (la mayoría lo hace en escuelas nocturnas). Por otro lado, el actor municipal informa que la mayoría de ellos no acceden a un contrato laboral al conseguir únicamente trabajos de oficio o a honorarios. A esto se le suma los largos y “demorosos” procesos gubernamentales para otorgar a los/as haitianos/as permisos de trabajo, lo que obstaculiza la posibilidad de obtener un contrato laboral, así como también a acceder a la compra de una vivienda. En palabras del participante señalado:

*“En términos de educación haitiana, la mayoría [de las personas] viene con educación y completa, y algunos vienen con formación incluso profesional. Lo lamentable de esto es que todavía no tenemos un vínculo como para que lo valide la Universidad en Chile, por tanto, ellos tienen que sacar su enseñanza media de nuevo aquí en Chile, y por eso tenemos tantos alumnos adultos en el liceo nocturno, tienen que sacar su cuarto medio independientemente que sean profesionales. Tenemos unos músicos, periodistas, les cuesta menos, pero tienen que hacerlo, porque no pueden convalidar sus estudios” (Participante 1).*

Por otra parte, tanto los/as profesores/as como el informante municipal, proyectan que el fenómeno migratorio de haitianos a Chile seguirá en aumento, indicando que durante los próximos años “van a llegar muchos más”. El informante municipal estimó, incluso, un crecimiento de un 5% más de haitianos viviendo en la comuna para los próximos cinco años. Por otro lado, menciona que existe un rápido crecimiento de la tasa de natalidad de haitianos en Chile, señalando que los/as haitianos/as están formando familia en Chile.

### **5.1.2 La comuna de Quilicura como receptora de inmigrantes haitianos/as**

Según indicó el informante de la municipalidad de Quilicura, esta comuna se caracteriza por acoger a los/as inmigrantes haitianos/as desde el año 2010, tras el terremoto que afectó al país caribeño, convirtiéndose en la primera comuna en recibirlos. Por ello, y como política comunal, Quilicura desarrolla acciones para entregar las mismas condiciones a todas las personas haitianas, entre ellas la realización de talleres de español y ferias interculturales.

Con respecto a la escuela, los informantes reportan que esta sería la con más niños/as haitianos/as de la comuna, y una de las primeras en recibirlos. Según la Jefa de UTP del establecimiento, actualmente la escuela cuenta con un 18% de niños/as inmigrantes, entre los que se encuentran peruanos/as, bolivianos/as y, principalmente, haitianos/as. En general, los/as profesores/as señalan que la llegada de niños/as haitianos/as al establecimiento representa un gran desafío para ellos. Sin embargo, comentan que la escuela da una buena acogida y muestra disposición a cooperar con los extranjeros, especialmente con los/as haitianos/as.

Según lo reportado por los/as entrevistados/as, los/as estudiantes en general de la escuela tienen muchas necesidades y provienen de familias multiproblemáticas. En ese sentido, señalaron que estos niños/as carecen de bienes materiales, acostumbran a andar en la calle -donde existe delincuencia y violencia-, necesitan atención especial y les cuesta seguir las normas del establecimiento. En una de las observaciones participante, se registró un caso en que una profesora enviaba a un estudiante a la inspectoría luego de faltarle el respeto en reiteradas ocasiones. También, se percibió que, en general, los niños pertenecientes a la escuela son inquietos y desordenados, y que les cuesta poner atención a las instrucciones del profesor. Como refiere uno de los profesores:

*“Aquí nuestros niños carecen de muchas cosas, entonces, también es cierto que se ha tratado de ampliar un poco la gama, pero cuesta porque nuestros niños también necesitan una atención especial. Por lo tanto, si bien es cierto, se les ha apoyado; a lo mejor no hemos sacado la buena experiencia*

*que los haitianos traen ellos de allá, de su cultura. Yo creo que, por ahí va, pero es que tenemos también muchas necesidades”* (Participante 2).

### **5.1.3 Los/as niños/as haitianos/as de la escuela de Quilicura en estudio**

Según contaron los/as informantes clave acerca de las características socioculturales de los/as niños/as haitianos/as, estos provienen de una cultura rígida y machista, lo que según ellos/as los hace ser muy apegados a las normas del establecimiento educativo. Sin embargo, una profesora señala que en ciertas ocasiones los/as niños/as haitianos/as hacen uso de la flexibilidad que ellos perciben del establecimiento y no atienden las órdenes de sus profesores/as. Por otro lado, según los/as entrevistados/as, tanto sus establecimientos educativos en Haití como sus padres, suelen ejercer violencia física sobre ellos como medida castigadora cuando realizan malas conductas. Por ello, dijeron los/as participantes, tienden a ser muy respetuosos con los/as profesores/as. Al respecto, una informante menciona:

*“Acá la educación es muy permisiva, les gusta porque dicen que allá los profesores llegan y pegan no más. Están autorizados para castigar físicamente. Acá hay una gran diferencia, por eso hay que decirles que no vengan a aprovecharse de la manera de ser, de la cultura de acá”* (Participante 5).

Por otro lado, los/as informantes detectaron diferencias en las características socioculturales de los niños/as haitianos/as según el sexo, señalando que las niñas son más ordenadas y preocupadas por su presentación (bien peinadas y vestidas) que los varones, quienes son más inquietos y desordenados, atribuyéndolo a que presentarían una cierta *“inquietud motora”*:

*“Las niñas son unas ladys, son impecables. Vienen muy bien vestidas, muy bien peinadas, siempre con su ropa, con su uniforme, siempre andan con accesorios que no escapan a las normas de las escuelas. Si uno les habla, ellas responden de inmediato, siempre son muy ordenadas ellas. Los niños haitianos cuestan un poquito más porque son más inquietos, son más*

*juguetones, más dispersos, igual que los niños chilenos, ponen menos atención. Lo que sí tienen, es que tú les hablas y bueno al principio les cuesta, pero después te escuchan y no te responden mal, no te garabatean. Aunque hay algunos [niños haitianos] que aprendieron unos garabatos. Más los niños que las niñas, a ellas no les he escuchado ningún garabato”* (Participante 6).

Los/as informantes añadieron también, que las mujeres haitianas demuestran ser más maduras y tener un espíritu de superación, que queda reflejado en la manera en que se dedican a realizar las tareas del establecimiento; mientras que los hombres serían más inmaduros, irrespetuosos y violentos que las mujeres, y que los chilenos en general. Sin embargo, en los relatos de la mayoría de los/as profesores/as, en reiteradas ocasiones surge la violencia ejercida tanto por parte de los niños haitianos y niñas haitianas. Al consultarles por las causas de esta violencia, los/as profesores/as expresaron que se debe a que los/as niños/as haitianos/as sienten “*rabia*” porque fueron “*sacados*” de su país y de su cultura. La siguiente cita, es ilustrativa de estas observaciones:

*“(…) Ellos [refiriéndose a los/as niños/as haitianos/as] están en otra cultura, han sufrido violencia de parte de la cultura de la que han llegado, los han sacado, entonces, han venido con mucha rabia esos niños. Yo tuve un alumno, el John, que ahora está en el [menciona establecimiento de educación técnico superior]. Está grande, nos viene a ver, nos quiso mucho, pero después de que botó toda su rabia. Peleaba contra la muralla de rabia. ‘Cuando yo tenga un arma, los voy a matar a todos, porque yo quiero irme a mi país’, decía”* (Participante 3).

Este sentimiento de rabia también queda evidenciado en la observación participante, en la que se identificaron prácticas de violencia entre los mismos niños haitianos, y entre los niños haitianos y sus compañeros chilenos. En el caso de las niñas haitianas, durante una clase de séptimo básico se observó cierta agresividad de parte de una estudiante de origen haitiano hacia una alumna chilena, demostrando las dificultades existentes entre ambas para mantener buenas relaciones interpersonales.

Otras de las características que se identificaron en los relatos de los/as participantes clave fueron los recursos que poseen los/as niños/as haitianos/as para vivir su proceso educativo, entre los cuales se destacan: sus capacidades para aprender al igual que todos los/as niños/as, independientemente de su nacionalidad; su inteligencia kinésica y aptitudes para el baile y el movimiento; su actitud positiva para aprender los contenidos escolares registrando logros rápidos; el esfuerzo depositado para nivelarse a sus compañeros/as, a tal punto que algunos/as docentes señalaron que “*se esfuerzan el doble*”; y su capacidad para adaptarse rápidamente al idioma, a sus compañeros/as, y al uso de la tecnología. El relato de un participante permite visualizar varias de las características mencionadas:

*“[Refiriéndose al proceso de aprendizaje de los/as niños/as haitianos/as] Sí, se evidencian avances muy rápidos. Aprenden rápidamente el idioma, muy rápido y así mismo empiezan a acceder a los aprendizajes, se nivelan muy rápido y después pasan a los niños chilenos. Nosotros tenemos un niño que llegó en kinder, ahora está en cuarto básico, manejando francés, creolé, inglés. Este niño acá al principio le costó un poquito, por el tema de la inquietud motora que, en general, pasa con todos los varones. En primero o segundo se empezó a notar el cambio y ahora es el mejor estudiante. Tú lo ves y siempre está trabajando, pero en hora de recreo él juega a concho, después está todo transpirado. Él disfruta todo, llega a la sala y escucha a la profesora, trabaja, no habla con nadie” (Participante 6).*

#### **5.1.4 El ingreso al sistema escolar de los/as niños/as haitianos/as**

La Jefa de UTP del establecimiento reportó que, al llegar los/as niños/as haitianos/as a Chile, tienen derecho a matricularse inmediatamente en una escuela, pero que, sin embargo, sus estudios obtenidos en el país de procedencia no son reconocidos por el Estado chileno hasta obtener su cédula de identidad. Este procedimiento, según indicó la informante, la mayoría de las veces es lento y engorroso. Los establecimientos educacionales a los/as que asisten los/as niños/as haitianos/as, son preferentemente municipales, siendo la gratuidad la principal causa de esta elección. En particular, entre

los motivos para escoger el establecimiento que es campo de este estudio, se encuentra la ubicación con respecto a sus viviendas y el hecho de consagrarse como una de las escuelas más grandes, con un gran número de matrícula y cantidad de estudiantes haitianos/as.

Según los/as participantes de este estudio, los/as niños/as haitianos/as llegan directamente desde Haití a Chile sin saber “*nada*” de español, comunicándose únicamente en creolé -su idioma materno- y cursando un nivel de escolaridad que no es equivalente al mismo curso en Chile. Lo anterior -dijeron, en general, los/as profesores/as- hace que los niños/as haitianos/as se “*vayan quedando atrás*” en el proceso de aprendizaje de las materias impartidas. Sin embargo, la Jefa de UTP, destacó que los/as alumnos/as de origen haitiano que presentan necesidades educativas son casos puntuales, y no tiene relación con que hablen o no un idioma distinto.

Durante el proceso escolar de los alumnos/as haitianos/as, los/as participantes reportaron que sus apoderados tienen una escasa participación e involucramiento, dado a dificultades para comunicarse por el idioma, ya que según los/as profesores/as, estos tampoco hablan español. Por otro lado, la Jefa de UTP señaló que existe una despreocupación por parte de los padres haitianos hacia sus hijos/as, refiriéndose especialmente a una falta de higiene de los/as niños/as y a su vestimenta. Este último aspecto lo ejemplificó señalando que durante el invierno los apoderados envían a sus hijos/as a la escuela sin calcetines ni ropas adecuadas a la estación.

#### **5.1.5 Creencias de los/as informantes respecto a los/as niños/as haitianos/as**

Al consultarles a los/as profesores/as de la escuela si habían trabajado previamente con niños/as inmigrantes, especialmente con haitianos/as, todos/as respondieron negativamente, siendo la actual su única experiencia pedagógica con niños provenientes de tal país. Ante esta realidad -dijeron los/as entrevistados/as- la situación que vive hoy en día el establecimiento es inusual y reconocieron estar poco preparados para enfrentarla.

Además, los/as profesores/as manifestaron sus creencias respecto al fenómeno de la inserción escolar de los/as niños/as haitianos, y particularmente sus percepciones en

torno a su rendimiento académico. Una informante indicó que estos pueden influir negativamente en el resultado del colegio (SIMCE) debido a sus dificultades de aprendizaje de algunas materias, mientras que otros dos profesores señalaron que estos estudiantes poseen menos rapidez para aprender que la media de los estudiantes. Con respecto a lo anterior, una profesora expresó que *“los niños haitianos son más lentos que el nivel”*, mientras que otra señaló que un estudiante no estaba *“preparado intelectualmente”* para aprobar el curso. Este tipo de apreciaciones puede visualizarse en el siguiente fragmento, al decir un participante que:

*“Ellos [los/as niños/as haitianos] tienen que estudiar el doble para poder entender, comprender. Van y me pregunta una [niña haitiana], esa le explica a la otra, y a la otra, y se ayudan. Tengo un niño que no está apto para pasar a primero medio, un chiquitito. Incluso tiene un profesor haitiano, viene todos los días jueves, viene, habla con ellos. Es también a nivel intelectual. No, ese chiquitito [refiriéndose al niño haitiano] que va a repetir es porque no está preparado intelectualmente”* (Participante 5).

Sin embargo, y en contraposición a lo anterior, el informante municipal señaló que, si bien no conocer el idioma es un obstáculo para el aprendizaje, cognitivamente no existen diferencias entre los/as estudiantes del establecimiento.

También fue posible apreciar que el rol que tiene el establecimiento en torno al tema forma parte de las creencias de los/as profesores/as y de sus relatos. En general, sostuvieron que este los debe proteger y ayudar, generando las condiciones para que los/as estudiantes haitianos/as aprendan adecuadamente, mediante la enseñanza del idioma y la integración sociocultural. En este sentido, en los relatos de los/as profesores/as se detectó una disposición actitudinal positiva hacia los niños/as haitianos del establecimiento, percibiéndose que estos empatizan con la situación que viven. Además, señalaron que estos reciben el mismo trato que cualquier otro estudiante, argumentando que *“todos son iguales”*.

Por otro lado, los/as profesores/as manifestaron interés por conocer más acerca de su cultura y una gran motivación por enseñarles día a día; no solo el idioma español, sino

que también herramientas para desenvolverse en sociedad. Sin embargo, el informante de la municipalidad de la comuna advirtió que existen profesores que se quejan de estos niños/as, ya que creen que son mentirosos e irrespetuosos con ellos. Pero en relación a esto último, un participante expresó:

*“Los profes igual se quejan, que [los/as niños/as haitianos/as] son atrevidos dicen, que hablan, que tienen buena voz, un vozarrón. En términos conductuales, algunos me han dicho que los encuentran un poco mentirosos, pero encuentro un poquito egoísta esos comentarios porque todos somos mentirosos, los chilenos, los haitianos... Entonces, encuentro egoísta que les echen la culpa a algunos solamente, cuando si hacemos porcentaje, por lo general son los chilenos los que se portan mal porque son más confiados. Pero esas son dificultades que yo encuentro normales en un proceso educativo, en un establecimiento municipal, por el contexto social cultural que ellos viven y tienen. Si no aceptamos a nuestros alumnos que tienen dificultades sociales, familiares y de roles parentales, y creemos que ese alumno va a ser uno como los que están en el Instituto Nacional, el profesor es el que está equivocado en donde está trabajando, está mal ubicado. El alumno tiene el derecho a estudiar, si al profe no le gusta porque se porta mal, y no acepta niños de esa forma... si no acepta a los niños pobres, el niño no es el equivocado” (Participante 4).*

#### **5.1.6 Creencias de los/as informantes respecto a la integración sociocultural de niños/as haitianos/as**

Como se mencionó anteriormente, al consultarles a los/as participantes sobre su disposición hacia la integración sociocultural dentro de la escuela, todos/as expresaron tener una buena actitud para que se genere, señalando tener una valoración positiva acerca de esta. Además, reconocieron las consecuencias negativas para los/as niños/as de la escuela si esta no se produce, como aquellas asociadas a una falta de confianza y autoestima, dificultades para insertarse en sociedad en un futuro, y la exclusión social.

Solo un profesor señaló que actualmente en el establecimiento existe integración sociocultural, mientras que los demás indicaron que la escuela está “*al debe*” en este ámbito. Un informante señaló que para llevarla a cabo se requiere de mucho tiempo y esfuerzos, y que no sería un proceso fácil, mientras que la Jefa de UTP advirtió que la

escuela debe orientar sus energías en materia educativa a generar una adecuación del currículum para conseguir una verdadera integración.

Por su parte, los/as profesores/as señalaron que la integración sociocultural tiene relación con el respeto por la diversidad cultural de todos los inmigrantes que componen la escuela, ya que reconocen que es muy difícil ser extranjero en otro país. En general, los/as informantes relacionaron el concepto de integración sociocultural a un proceso bidireccional, referido a que los/as haitianos/as tienen que conocer la cultura chilena, así como también, los/as estudiantes chilenos/as la haitiana, siendo la integración sociocultural un proceso de doble vía. Como refiere una profesora:

*“Para mí hay que integrar la cultura de ellos [refiriéndose a los/as niños/as haitianos/as], y a la vez que ellos integren la cultura nuestra. O sea, respetar ambas culturas. No poner una debajo de la otra. Como aquí, por ejemplo, se reconoce el día internacional del haitiano, los bailes, la bandera. Yo pienso que está bien acoger sin desmerecer las otras culturas, pero es una de las cosas que desgraciadamente se falla. Por ejemplo, yo les explico nuestros símbolos patrios, la canción nacional, y muchos niños dicen ‘no, no, no’ y yo les digo ‘si nosotros respetamos su canción nacional, ustedes también nos respetan la nuestra. Aquí tenemos que ser todos iguales”* (Participante 5).

Sin embargo, en los relatos de los/as informantes se identificaron creencias contrapuestas acerca de la manera en que se genera la integración sociocultural. Mientras un profesor dijo que este proceso debe ser rápido debido a las altas exigencias del medio y de la escuela, otra informante aseguró que se trata de una adaptación que requiere mucho tiempo. En cuanto a los beneficios de una integración sociocultural para los/as niños/as, todos coinciden en que esta genera mayores oportunidades sociales y una mejor calidad de vida. Entre estas, los/as informantes destacan: el aprender a relacionarse con las personas de su entorno y el ser resilientes en un país que los puede discriminar. A su vez, una profesora señaló los beneficios de la integración sociocultural para el país, al existir una multiculturalidad y una mayor diversidad.

Con respecto a las creencias de los informantes sobre cómo son los/as chilenos/as frente al fenómeno de la inmigración, en las entrevistas se identificaron percepciones contrapuestas. Algunos/as profesores/as dijeron que, en general, los/as chilenos/as son discriminadores y racistas, y que el país no está preparado para recibir otra cultura, mientras que otro informante dijo que los/as chilenos/as son solidarios frente al extranjero/a. Al consultarles específicamente la actitud de los/as estudiantes chilenos/as frente a los/as niños/as haitianos/as, una informante dijo que existen casos puntuales de alumnos/as que discriminan a sus compañeros extranjeros. Así también, una profesora señaló que hay un desconocimiento y desinterés por parte de los/as niños/as chilenos/as sobre la cultura haitiana. En concreto, el elemento discriminador puede ser comprendido desde el siguiente fragmento:

*“Aquí los chilenos, aunque no queramos, somos muy discriminadores. Somos una cultura racista. Entonces, tendríamos que aprender nosotros para aceptar otras culturas. Eso no pasó, para nosotros no fue así. O sea, [en la escuela] lo trabajamos con los libros y uno les dice [a los/as niños/as] que todos somos iguales, que se yo, lo trabajamos. Pero de repente ¡PAF! llegó otro color, otra raza, otro idioma. No nos prepararon más allá o mejor, de mejor calidad”* (Participante 3).

A su vez, en las entrevistas se les consultó a los/as informantes sobre su percepción acerca de la actitud de los niños/as haitianos/as frente a su propio proceso de integración sociocultural, ante lo cual dos profesoras y la Jefa de UTP indicaron que estos no tienen interés por integrarse a la cultura chilena, así como tampoco se despojan de su cultura ni de su idioma -siendo esto percibido por ellas como algo negativo-. Sin embargo, con respecto a esto último, dos informantes opinaban que los/as niños/as haitianos no debieran olvidar sus raíces, argumentando que *“se fortalecen de esa forma”*.

Al consultarles sobre las situaciones del día a día en que se evidencia este desinterés por parte de los/as niños/as haitianos/as frente a su integración sociocultural, la Jefa de UTP cuenta que en numerosas ocasiones estos niños/as no dejan jugar a sus compañeros/as chilenos/as, y que especialmente las niñas haitianas se agrupan entre ellas

de manera hermética, sin dejar ingresar a otros/as pares a su grupo. Por otro lado, algunos profesores/as señalan que en la sala de clases los/as niños/as haitianos/as hacen uso constante de su idioma nativo para comunicarse entre ellos, excluyendo así al resto de los niños/as. Además, indican que dentro del aula se producen problemas de relaciones entre los compañeros, lo que se pudo ver en la observación participante en la que se registraron conflictos y peleas entre estudiantes haitianos y el resto de sus compañeros, así como también entre los propios niños/as haitianos/as. Por otro lado, los/as informantes señalaron que los/as estudiantes se quejan de que se les dan muchas facilidades a los haitianos/as, y de que estos últimos los molestan en reiteradas ocasiones.

### **5.1.7 Barreras detectadas en los/as niños/as haitianos/as en relación a su integración sociocultural**

En lo que refiere a las principales dificultades de los/as niños/as haitianos/as en relación a su integración sociocultural, todos los/as informantes coincidieron en que el idioma representa una barrera, tanto para los/as niños/as, como para los/as profesores/as en términos de llevar a cabo su quehacer pedagógico. Este tema, que emergió constantemente en las entrevistas, queda ilustrado en el siguiente fragmento:

*“Lo principal, es el idioma. Hay que atravesar un muro muy amplio, muy grande, muy rudo, muy pesado, muy difícil, que es el idioma. Hay que sentarlos adelante [a los/as niños/as haitianos/as], hay que hacer unas pequeñas tutorías, hay que buscar al mejor alumno para que lo ayude, etc. Hay que estar muy pendiente de ellos para que aprendan, si no quedan muy a la deriva” (Participante 3).*

Como se puede apreciar, los principales problemas derivados de la barrera idiomática son las dificultades en los/as niños/as haitianos/as para acceder a los aprendizajes y entender las asignaturas. Esto representa un desafío para el/la profesor/a, siendo una dificultad sobre todo al momento de realizar evaluaciones. Sin embargo, el profesor de matemáticas reconoce que estos obstáculos se presentan principalmente en las asignaturas humanistas. Así lo señala una docente de Lenguaje y Comunicación:

*“Yo les hago Lenguaje y Comunicación y es bastante complejo porque los estudiantes [haitianos/as] no manejan el idioma. No hay un apoyo, viene una persona una vez a la semana para atender a todos los estudiantes haitianos, para ayudarles con el lenguaje, aparte de eso no hay otro apoyo. A mí me llegaron este año dos niñas ‘cero español’, nada. Ya están hablando, pero de lenguaje, de enseñarles literatura o esas cosas, no se puede”* (Participante 1).

Además, según la Jefa de UTP, la barrera idiomática genera dificultades para detectar las necesidades educativas y problemas de aprendizaje de los/as niños/as haitianos/as, y posterga el ingreso de estos/as a programas de integración o grupos diferenciales de la escuela. Además, esta barrera idiomática conlleva que los niños/as haitianos/as presenten problemas para interactuar y comunicarse con los/as profesores/as y sus compañeros/as.

Por otro lado, en algunos relatos de los/as profesores/as se identificaron conflictos en las relaciones interpersonales en los/as niños/as haitianos/as con sus demás compañeros/as, mientras que otros señalaron que este problema se da en casos puntuales. En tanto, otro participante dijo que estos alumnos/as se apoyan y se ayudan entre sí. Al respecto, la Jefa de UTP indicó que hay casos en que niños/as chilenos/as molestan a los/as estudiantes haitianos/as.

Entre las causas que explican las barreras interpersonales con los demás estudiantes, se detectaron: las diferencias culturales, especialmente las costumbres; una carencia de habilidades sociales en las niñas y niños haitianos; la propia segregación que realizan estos/as estudiantes al reunirse en “*bandas y clanes de haitianos*”; y el uso constante de su lengua materna, incluso dentro de la sala de clases. La Jefa de UTP señaló que los motivos que tienen los/as niños/as haitianos/as para segregarse de los demás estudiantes son la necesidad de protegerse de los/as niños/as que los molestan y de ayudarse entre ellos a enfrentar el proceso educativo en el establecimiento. Esto último pudo ser reafirmado en la observación participante, en la que se registró que, en una clase, los/as estudiantes haitianos/as realizan los ejercicios de duplas con compañeros/as de su

mismo origen o los hacen en solitario. En relación al tema de la agrupación entre haitianos y la propia segregación, una participante refirió:

*“Yo le tengo que decir a los chiquillos [refiriéndose a los/as estudiantes haitianos/as] ‘oye ya poh, paren, si estamos acá en la clase, deben escuchar ustedes el español, deben comunicarse en español, no en su idioma’... Todos andan, como te digo, las niñitas todas juntas, no hay ninguna chilena que pertenezca a un grupo de haitianos. No, jamás, andan todos agrupados” (Participante 3).*

Otra de barrera detectada en los/as niños/as haitianos/as, desde la perspectiva de los/as informantes, es la existencia de prácticas violentas de manera cruzada. Es decir, de parte de los/as niños/as haitianos/as hacia los/as demás estudiantes, entre los propios niños/as haitianos/as, y desde los/as compañeros/as no haitianos hacia los/as estudiantes de origen haitiano. Esto último, además se evidenció en las observaciones realizadas en las clases en las que se registraron situaciones de uso de violencia entre un grupo de haitianos/as. Lo anterior es ilustrado desde lo referido por una profesora de establecimiento:

*“Hay violencia entre ellos [refiriéndose a los/as niños/as haitianos/as] y con los chilenos también. O sea, de hecho, ya fueron sancionados dos alumnos, un chileno y un haitiano por estar peleando. Pero las niñas no, son súper tranquilas. Bueno también hay niñas sancionadas porque el día martes se puso a pelear una niña haitiana con un chileno. Los dos de octavo básico, de diferentes octavos, pero ahí la que pegó fuerte y rasguñó fue la niña” (Participante 5).*

En lo que refiere a las causas que explicarían la violencia de parte de los/as niños/as haitianos/as, la Jefa de UTP señaló que se debería a su crianza, al provenir de familias muy “castigadoras” y de un sistema educativo en Haití que los agrede físicamente. Por su parte, un informante dijo que se debería a que vierten los sentimientos de ira por dejar su país de origen involuntariamente. Otra profesora mencionó que su agresividad es una forma de supervivencia a la vida que han tenido, mientras que una participante señaló que

la utilizan como mecanismo de defensa ante las amenazas de la nueva cultura y como una forma de reacción ante provocaciones de otros. Lo señalado por una participante permite ilustrar el tema de la violencia y su carácter de reacción:

*“Los niños haitianos han aprendido a defenderse y ahora ya no son tan víctimas, porque ellos también atacan ahora, o sea se defienden y responden, y están a la defensiva constantemente... o sea es un tema reactivo, ellos reaccionan a impulsos que los demás le entregan”* (Participante 1).

En tanto, entre los motivos que explicarían las prácticas violentas por parte de los demás estudiantes del establecimiento con las niñas y niños haitianos, los informantes señalan que se encuentran los prejuicios raciales relativos a su apariencia física, principalmente por su color de piel y el tener un idioma distinto. De hecho, la Jefa de UTP y una profesora, señalaron la existencia de casos de bullying -acoso contra los/as haitianos/as. En relación a esto, se comentó que:

*“La violencia se da en los patios, cuando ellos [refiriéndose a los/as niños/as haitianos/as] juegan en los recreos, en la interacción de las salas de clases. Se nota que ya se están haciendo bandas de los haitianos, grupos de los haitianos. Los chilenos le quieren pegar a los haitianos, y eso nunca pasó con los peruanos, por ejemplo, que hay mucho peruano aquí... y no pasó eso. Pero sí pasa con la gente de color que son los haitianos”* (Participante 3).

#### **5.1.8 Problemas detectados a nivel institucional frente a la integración sociocultural de los/as niños/as haitianos/as**

En cuanto al ingreso de estudiantes de origen haitiano al establecimiento, todos/as los/as participantes indicaron que la escuela no se encuentra preparada para recibirlos, debido a una serie de deficiencias relacionadas principalmente a la falta de capacitación de los/as profesores/as y directivos, siendo el idioma la mayor dificultad detectada por

los/as docentes. Lo anterior se vuelve especialmente relevante en tanto las necesidades pedagógicas recaerían en la escuela. Como señaló una participante al respecto:

*“La verdad es que los haitianos llegaron acá a Chile y obligatoriamente tenían que matricularse en una escuela. Y las escuelas municipales son las que tienen que recibir, sin cuestionar nada. Se matricularon los niños sin un programa de apoyo. Ellos tienen un programa, pero a nivel comunal, pero ese programa más bien es para que saquen sus documentos, para ubicarlos en sus viviendas, para buscar trabajo, pero no para hacer el trabajo pedagógico que es una necesidad, una segunda prioridad. Porque aquí [refiriéndose al programa comunal] lo primordial, era ver donde iban a alojar, pero la parte pedagógica no se revisó” (Participante 6).*

En las entrevistas, solo un profesor señaló que la escuela estaría preparada para inserción de niños/as haitiano/as, pero que, sin embargo, ha sido un proceso paulatino:

*“Yo creo que la escuela se ha ido preparando con los años. Yo creo que no estaba preparada para recibir niños que tenían un idioma distinto, una cultura distinta, formas de ver la vida distintas. Pero la escuela se ha ido adaptando a esta realidad, incluso se han hecho actos que van en conmemoración a Haití o recordar un poco su patria y todas esas cosas. Se ha ido adaptando [refiriéndose a la escuela]” (Participante 2).*

No obstante, los/as profesores/as acusan una falta de capacitación, especialmente previo a la llegada de los/as niños/as haitianos/as; esto, con la finalidad de trabajar su integración. Entre las principales carencias, destacaron las relacionadas a las herramientas para enfrentar sus dificultades dentro del aula. Por otro lado, la Jefa de UTP advirtió deficiencias en el currículum escolar, al no estar adecuadas ciertas asignaturas para estudiantes extranjeros, situación que se da principalmente en la asignatura de Historia y Geografía. A su vez, destacó la necesidad de contar con instrumentos de evaluación y de seguimiento acerca de la integración de los/as estudiantes inmigrantes de la escuela, ya que actualmente solo existe retroalimentación de parte del mediador lingüístico y desde los comentarios de los/as profesores/as. Además, la misma informante mencionó la falta de reuniones entre los directivos y los/as profesores/as en las que se aborde la inclusión de estudiantes inmigrantes. En relación al tema de la integración, la participante refiere a

que habría una deuda en este ámbito, pero que a su vez es complejo poder abordarlo plenamente desde la situación presente, sobre todo por lo que respecta a la carga laboral que tienen los/as profesores/as:

*“Me quedo con una sensación de que estamos al debe con ellos [refiriéndose a los/as niños/as haitianos/as]. Porque, por ejemplo, por un lado, se reciben y bien que se reciban porque están en una situación precaria en su país, pero también estamos al debe en la parte educativa. Nosotros deberíamos tener más personas o profesores de su nacionalidad que nos vengan a ayudar, a mediar en la misma sala de clases. Yo siento que tampoco se le puede pedir a los profesores tantas adecuaciones, porque ellos tienen 40 alumnos en la sala, dentro de ellos tienen niños con dificultades de aprendizaje y también niños haitianos con la barrera del idioma, y pedirle más adecuaciones los profesores... tendrían que ser ‘Sor Teresa’ en el aula, porque la verdad es que es mucho” (Participante 6).*

En lo que refiere a las soluciones frente a la llegada de niños/as haitianos/as, en los relatos de los/as informantes se detectó un descontento generalizado al señalar que el Departamento de Educación Municipal entrega soluciones ineficientes ante esto. Al respecto, todos/as los/as profesores/as reportaron que la asistencia de una vez por semana del mediador lingüístico es insuficiente para atender todas las necesidades idiomáticas, considerando que este facilitador cumple la función de intérprete de todos los/as estudiantes de origen haitiano de la escuela, operando como el principal canal de comunicación con los/as profesores/as. Frente a esta situación, el informante de la municipalidad argumentó una falta de presupuesto para tener más facilitadores lingüísticos a disposición de todas las escuelas comunales.

A su vez, en las entrevistas los/as profesores/as reportaron la inexistencia de acciones concretas para promover la integración sociocultural de los niños/as haitianos/as dentro de la escuela, destacando la falta de programas de intervención que fomente la inclusión de los/as estudiantes extranjeros en general, la integración de las familias, y el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los/as niños/as. Además, un informante señaló que en la escuela hacen falta instancias interculturales y de

participación de todos/as los/as estudiantes para promover el conocimiento de las culturas que convergen en el espacio escolar. Por su parte, dos participantes señalaron que existen vacíos a nivel gubernamental, específicamente en la ley migratoria que regula la situación de los/as migrantes en el país, argumentando que existe una carencia de iniciativas y acciones destinadas a favorecer la integración sociocultural en Chile y que las autoridades de Gobierno se encuentran poco involucradas con el actual fenómeno migrante que presenta el país. Del mismo modo, el actor municipal estima que los procesos administrativos y de documentación que deben realizar las personas inmigrantes son lentos y engorrosos.

#### **5.1.9 Estrategias para hacer frente a los problemas detectados en los/as niños/as haitianos/as**

En la entrevista se les consultó a los/as informantes por las soluciones aplicadas para enfrentar las dificultades señaladas respecto a los/as estudiantes haitianos/as en la escuela. Como se vio anteriormente, el mayor problema detectado es el idioma, al presentarse como una barrera para la comunicación recíproca entre los/as niños/as haitianos/as y la comunidad educativa. Frente a esto, los/as participantes indicaron el despliegue de una serie de disposiciones en el aula, entre las que se encuentran las de tipo actitudinal, como estar constantemente atentos y pendientes a las necesidades de estos niños/as para apoyar su proceso educativo; de tipo gestual, que consiste en utilizar señas y códigos para comunicarse entre ellos -que en las entrevista se detectó que es una de las más utilizada por los/as profesores/as-; y de tipo imperativo, que se refiere a que los/as profesores/as deben llamarles constantemente la atención para que dejen de hablar en creolé e intenten comunicarse en español. Con respecto a las estrategias de tipo gestual, una informante explicó cómo ha utilizado los gestos para lograr comunicarse con una de sus estudiantes haitianas:

*“Ellos [refiriéndose a los/as niños/as haitianos/as] me quedaban mirando cuando yo les decía algo. Yo les tenía que decir ‘venga’ (con gestos) para*

*que vinieran, o 'trae mesa' (con gestos), 'trae silla' (con gestos). Así empezamos. Hasta que yo los senté acá adelante. A la Aurora la senté con la niña extranjera, también para que se relacionaran. No es difícil, sí se puede. Es más lento, pero no es difícil. Entonces, así hemos salido adelante” (Participante 3)*

Por otro lado, se identificaron estrategias de didáctica pedagógica en el aula, como ubicar a los/as niños/os haitianos/as en los primeros pupitres para facilitar su aprendizaje, hacerles tutorías personalizadas, sentarlos/as con otros/as alumnos/as extranjeros, asignar al/la estudiante con mejor rendimiento para asistir a los niños/as haitianos/as y definir un/a alumno/a del mismo origen a modo de intérprete, que posea un manejo más avanzado de español -práctica que sería la utilizada por los/as profesores/as-. En relación a algunas de estas prácticas, una participante mencionó que:

*“Cuesta mucho cruzar la barrera del idioma. Por ejemplo, si tienes que decirle [a un niño/a haitiano/a] que se tiene que lavar porque no se nota muy aseado, tú tienes que hacerle los gestos y hacerle todo, que el desodorante... Y todos los gestos, porque si no, no te entienden. O tener a una niña o niño intérprete, que hable bien los dos idiomas. A un niño, a un par. También yo he usado niños, con mis dos estudiantes. Había una alumna que siempre estaba ahí, entonces, le decía 'ven' y ella iba traduciendo cuando ellos [refiriéndose los/as niños/as haitianos/as] no hablaban nada” (Participante 5).*

Además, los/as profesores/as señalaron aplicar una evaluación diferenciada a los/as niños/as haitianos/as, otorgándoles más tiempo que al resto de sus compañeros/as para realizar pruebas, y en ocasiones las aplican nuevamente dado a malos resultados o debido a dificultades por parte de los/as docentes para interpretar sus respuestas.

A nivel municipal, entre los recursos destinados para hacer frente a los problemas identificados por los/as profesores/as, se identificaron la asignación de un facilitador lingüístico que trabaja en todos los establecimientos municipales de la comuna, asistiendo una vez por semana (los días jueves) a esta escuela. Este mediador opera como canal de comunicación entre el/la estudiante y el/la profesor/a para llevar a cabo las evaluaciones

y realizar adecuaciones en el lenguaje. Además, el Departamento de Educación Municipal entrega a los establecimientos que cuentan con alumnos/as haitianos/as, un glosario fonético de español – creolé con los conceptos básicos y más necesarios para comunicarse. En línea con eso, el informante comunal señaló que se han instalado señaléticas en creolé en las escuelas de Quilicura, que indican, por ejemplo, el baño, los sistemas de seguridad y las salidas.

Respecto a las acciones aplicadas previamente al ingreso al establecimiento de niños/a haitianos/as, el actor municipal señaló que a estos/as se les aplica un test de madurez personal y una evaluación que tiene como finalidad medir su nivel académico para integrarlo al curso correspondiente.

En relación a las estrategias para promover la integración sociocultural, el participante indicó que se realizan actividades culturales municipales, tales como las “*ferias interculturales*”, destinadas a las familias haitianas en la comuna, junto con disponer de trabajadores sociales que ven la situación social de los/as inmigrantes. Por su parte, la Jefa de UTP agregó que el Departamento de Educación Municipal ofrece programas de apoyo para revisar los procesos de documentación y residencia de los/as inmigrantes. La escuela, por su parte, según señalaron los/as profesores/as, realiza actos culturales en conmemoración del país caribeño, así como también actividades para que los/as niños/as niñas haitianos/as conozcan la cultura chilena:

*“Hay actividades dentro de la escuela que invitan a la familia a participar. Ponte tú, no sé, un día de la chilenidad. Vienen todos y participan, se incluye a los inmigrantes. Pero [esta actividad] nació hace un par de años atrás y hoy día ya quedó como instaurada dentro del establecimiento. Es una actividad súper bonita, acogedora, donde la familia participa. Se hace lo que corresponde a la interculturalidad, porque también se integra a los niños haitianos”* (Participante 2).

Entre otras de las estrategias aplicadas para hacer frente a los problemas detectados por los/as informantes, se identificaron los programas obligatorios de habilidades sociales, para los/as alumnos/as de 5° y 6° básico, y habilidades ciudadanas destinado para los/as

estudiantes de 7° y 8° básico. En ellos, junto con potenciar el desarrollo de competencias sociales, se trabaja los problemas de convivencia escolar. Por otro lado, una informante refiere que, para solucionar los problemas entre los/as alumnos/as, recurre a conversar con los/as estudiantes involucrados y mediar por cuenta propia los conflictos en la misma sala de clases. La Jefa de UTP, en tanto, señaló que se intenta trabajar en conjunto con los padres y apoderados, a través de la enseñanza de habilidades parentales.

En general, se detectó que los/as profesores entrevistados perciben avances en relación a la barrera idiomática, lo que consideran reconfortante al significar un aporte para el proceso educativo de los/as niños/as haitianos/as. Por otro lado, señalaron que los/as estudiantes de origen haitiano se adaptan y nivelan académicamente respecto de sus compañeros/as de manera rápida. Dos informantes expresaron que, en ocasiones, incluso, los/as alumnos/as haitianos/as superan en rendimiento académico a los/as estudiantes chilenos/as.

Sin embargo, en los relatos de los/as informantes se identificaron opiniones contrapuestas en relación a la integración sociocultural de los/as niños/as haitianos/as. Mientras una informante indicó que ha habido pocos y lentos avances en esta materia, otro participante dijo que este proceso ha sido positivo al punto que se han instaurado fechas culturales de participación de todos los/as estudiantes, en los que se respeta la diversidad cultural y los/as niños/as extranjeros se sienten valorados. Sin embargo, reconocieron que aún queda un camino por delante señalando que no se ha “*sacado todo el provecho*” a la interculturalidad que existe actualmente en la escuela. Estas percepciones se sustentan en la observación directa de la interacción entre los/as estudiantes, por parte de los/as propios/as profesores/as.

#### **5.1.10 Disposición de los/as informantes y los/as estudiantes a las TIC dentro de la escuela**

Dado que la intervención propuesta involucra el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para promover la integración sociocultural de los/as

niños/as haitianos/as, se consultó a los/as informantes por el uso de estas herramientas dentro del establecimiento.

La utilización de las herramientas TIC en el espacio escolar está instaurado mediante los programas obligatorios a través del Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) y las Salas Enlaces. En la observación se registró que existen dos salas de computación (Enlaces) con acceso a Internet, aunque algunos presentaban problemas de conexión. También se observó que en estas salas no existen suficientes computadores para cada alumno/a, lo que podría explicar que los/as estudiantes realicen sus actividades relativas al uso de estos dispositivos, en parejas o en grupo. Por otro lado, según este mismo registro, los computadores se observaron modernos y en buen estado, así como también se registró la existencia de una persona encargada para su mantenimiento.

Respecto de los recursos humanos y tecnológicos que provee la escuela, según contaron sus profesores/as, esta cuenta con un docente para las salas Enlaces, y una serie de dispositivos y medios como data show, un notebook para cada profesor/a, cámaras de video, una cámara fotográfica profesional y acceso a Internet.

En los relatos de los/as profesores/as se identificaron opiniones contrapuestas respecto a si estas herramientas son suficientes para promover el uso de TIC. Mientras dos profesores señalaron que estas sí dan abasto para todos/as los/as estudiantes de la escuela, argumentando que se les brinda la mantención periódica correspondiente, otros indicaron que el establecimiento no cuenta con los recursos necesarios, advirtiendo que hace falta más personas encargadas de las salas de computación.

Además, algunos participantes señalan que los equipos computacionales no son suficientes para cada alumno/a. En relación a esto último, un profesor expresó que *“la mitad de los computadores están malos”* así como también los data show, indicando que existe un descuido en la manipulación de estos dispositivos por parte de los propios estudiantes.

Según los/as profesores, las TIC se utilizan en el contexto académico, siendo integrado principalmente a las asignaturas de Tecnología, Lenguaje y Comunicación,

Historia y Ciencias Naturales. Algunos de los elementos señalados en torno a las TIC pudo ser captado en el relato de uno de los participantes:

*“[En relación al uso de tecnologías para el aprendizaje en la escuela] Nosotros tenemos dos salas de enlace donde los niños asisten por cursos y se intervienen las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia y Lenguaje en el taller de Habilidad Lectora para séptimo y octavo. Los profesores, como acceden a la tecnología de primero a cuarto, ellos tienen su computador y su data, trabajan en la sala de clases con PPT, películas, videos; utilizan la tecnología. De cursos más grandes, de quinto a octavo, ya la usan todos los niños (...)” (Participante 6).*

Sin embargo, los/as mismos/as profesores/as manifestaron su descontento al señalar que hay una disponibilidad incierta del uso de los computadores para ellos/as, y que, dada la falta de espacio de la escuela, tampoco existe la posibilidad de implementar nuevas salas de computación. La misma informante dio cuenta de estas dificultades para la utilización de las TIC, además de mencionar otras, como la falta de encargados de estos dispositivos:

*“[En relación al uso de las TIC] De primero a cuarto había un programa que era Laboratorio Móvil, pero tenemos un tema con la sala de clases, porque nos faltan espacios. Hay una sala que era exclusiva para Laboratorio Móvil, pero hubo que ocuparla para sala de clases, entonces, los contenedores con los netbook tienen que quedarse en la sala de computación 1, porque tienen que estar cargados. Lo otro es que falta una persona que se encargue, no tenemos horas. Porque los profesores con suerte tienen sus horas de clases, tienen que hacer tutorías, no les da el tiempo. Igual los profesores ‘se las arreglan’ y llevan los contenedores a las salas de clases, para que todos puedan trabajar” (Participante 6).*

En general, se identificó una disposición positiva de los/as informantes hacia el uso de las TIC, ya que la mayoría las reconoció como un beneficio para el aprendizaje de los/as niños/as, tanto a nivel académico como en el desarrollo de habilidades digitales, indicando además que la tecnología es motivante para los/as estudiantes. El actor

municipal, en tanto, destacó que una de las ventajas de las TIC es que mediante ellas los/as niños/as aprenden más rápido. Por otro lado, una profesora dijo que estas tecnologías son beneficiosas para el profesorado, dado que les facilita su labor pedagógica y les reduce la carga laboral. Una profesora señaló que uno de los beneficios de las TIC es que mediante estas los/as estudiantes en general de la escuela, pueden investigar los temas de su interés de una manera activa y motivante. Como refiere una participante:

*“Sí, son beneficiosas [las TIC]. Porque es lo que en este tiempo es el placer de ellos, es el placer por conocer qué hay, qué es lo que tengo que buscar, o sea, pasó de otro tiempo ya la lectura en la hoja. Ellos [los/as niños/as] quieren investigar, entonces, en la medida que el computador les va mostrando, también ellos pueden investigar. Y es entretenido también estar en un computador, es más entretenido porque, además, que se les maneja. Con los profesores les decimos ‘ustedes terminan y les damos tiempo para jugar’. Terminan y lo revisamos, y les damos cinco minutos de juego en el computador. Y ellos felices. Entonces, para ellos es motivante el aprendizaje ahí en las TIC” (Participante 3).*

Entre las actividades aplicadas por los/as profesores/as que involucran el uso de la tecnología, estos/as señalaron ejercicios interactivos en los que en ocasiones utilizan recursos tecnológicos como el programa “Me gusta la tecnología” de Educar Chile, y actividades en parejas. En la observación a una clase, en tanto, se registró la realización de ejercicios en que los/as estudiantes utilizaron recursos como Word e Internet. Con respecto a la dinámica de ejercicios en dupla, se observó que los/as estudiantes trabajaron adecuadamente, aunque en ocasiones se distrajeron con facilidad, buscando videos de música en Youtube o imágenes en Internet que no estaban relacionadas a la actividad. Según la observación, alguno/as niños/as molestaban a otros, e incluso uno fue enviado a inspección por tal motivo. Por otro lado, los/as profesores/as señalaron que después de cada actividad planificada, a los/as alumnos/as que finalizan los ejercicios se les otorga unos minutos para divertirse con juegos interactivos o ingresar a plataformas de su interés.

Todos/as los informantes señalaron que la disposición de los/as niños/as haitianos/as con respecto al uso de las TIC es muy buena, ya que disfrutan y se entretienen

con ellas. Lo mismo quedó consignado en las observaciones en las que se evidenció que la relación de los/as estudiantes con las TIC se centra en el entretenimiento y en el disfrute. Sin embargo, y en línea con eso, se registró que su utilización por parte de los/as alumnos/as tiene fines más recreativos que académicos. Según los relatos de los/as informantes y lo consignado en la observación, entre las actividades que los/as estudiantes más disfrutan realizar a través de las TIC, es ver videos en Youtube, jugar a través de plataformas interactivas y revisar redes sociales. Según un participante, particularmente a los/as niños/as haitianos/as les llama la atención estos recursos online porque en Haití no tenían el acceso a estas.

Respecto al manejo de las TIC por parte de los/as niños/as haitianos/as, una profesora indicó que llegan a Chile sin saber utilizar las herramientas tecnológicas, mientras que los demás informantes señalaron que su nivel de dominio de estos recursos es igual al del resto de sus compañeros/as. Entre algunas de las herramientas que más realizan los/as niños/as haitianos/as, según los/as profesores/as, se encuentran el uso de Microsoft Office, Power Point (PPT) y Word, buscar información por Internet, y la utilización del celular para distintos fines. En este último aspecto, se identificaron opiniones contrapuestas, ya que, por un lado, algunos/as profesores/as indicaron que los/as estudiantes haitianos/as tienen acceso a dispositivos de telefonía móvil, mientras que la Jefa de UTP indicó lo contrario. Por su parte, en la observación se evidenció que los/as alumnos/as haitianos/as tienen conocimiento acerca de cómo utilizar las TIC y realizan las actividades académicas sin presentar mayores problemas, al igual que sus pares chilenos.

Entre los principales problemas detectados en los relatos de los/as profesores/as con respecto al uso de las TIC por parte de los/as niños/as haitianos/as, el idioma sigue apareciendo como una dificultad para comprender las indicaciones de los/as docentes y acceder a los contenidos que hay en Internet. Entre las estrategias aplicadas por los/as profesores/as para sobrellevar estos problemas, reportaron utilizar un traductor online, y

sentar a los/as estudiantes haitianos/as con un/a estudiante que lo asista en el aspecto idiomático.

#### **5.1.11. Las TIC como agentes de integración sociocultural de niños/as haitianos/as**

Al consultar a los/as participantes sobre sus creencias acerca de la utilidad de las TIC para promover la integración sociocultural de los/as niños/as haitianos/as, todos reconocieron sus beneficios, argumentando que a través de la tecnología los/as estudiantes del establecimiento pueden conocer diversas culturas más allá de la propia, y que mediante actividades dirigidas y que promuevan el trabajo colaborativo, pueden favorecer el aprendizaje de los/as niños respecto al idioma.

Con respecto a la configuración de un taller para promover la integración sociocultural de niños/as haitianos/as, los/as informantes coinciden que este debiese estar dirigido para todos/as los/as estudiantes de segundo ciclo del establecimiento, independiente de su nacionalidad, ya que, según ellos, de esa manera se produce una verdadera integración. Por otro lado, señalaron que el contexto académico propicio para impartir el taller sería dentro de la jornada escolar, durante las horas de libre disposición. Según los/as informantes, las actividades que podrían organizarse con la finalidad de desarrollar una integración sociocultural deben estar orientadas a: sensibilizar a los/as niños/as sobre temáticas culturales y de integración; a que los/as estudiantes chilenos/as conozcan aspectos de la cultura haitiana, y a su vez, que los/as niños/as haitianos/as conozcan la cultura chilena; a reforzar el idioma español mediante la escritura y la expresión oral; y a vincular contenidos de distintas asignaturas.

Por su parte, el informante municipal aconsejó integrar en la intervención a toda la comunidad educativa en su conjunto, incluyendo directivos, Jefa de UTP, orientadora, encargado de Convivencia Escolar, profesores/as, apoderados, estudiantes y auxiliares; utilizar las horas de clases e incorporar en la intervención a todos los/as estudiantes sin distinción de nacionalidades; orientar las actividades al disfrute de los/as niños/as y a abordar temas significativos para ellos/as. Así se ilustra en la siguiente viñeta:

*“Primero integraría a toda la unidad educativa, a los profesores, al equipo directivo, a los apoderados, a los auxiliares, a los paradocentes, a los alumnos. Evidentemente lo haría en hora de clase, no sé si con nota. Todos mezclados porque es la única forma de integrar, no puedo sectorizar porque ya eso es terrible, dejar a los haitianos a un lado. O sea que alguien me diga que quiere una escuela de puros haitianos, es terrible. A los judíos los dejaron a todos en un lado y los mataron a todos. No, no pueden, una vez me dijeron eso, que por qué no dejan a todos los negritos en una escuela porque así se iban a sentir más cómodos, porque como son del mismo país... o sea no” (Participante 4).*

En cuanto a los resultados esperados de un taller que promueva la integración sociocultural de los/as niños/as haitianos/as, los/as profesores/as señalaron que esperarían mejoras asociadas al idioma español; beneficios en torno a la manera de aprender de los/as estudiantes -mediante una dinámica motivante y de participación activa-; un intercambio cultural a través actividades que promueva el trabajo colaborativo; y la promoción de habilidades sociales, como el respeto y la tolerancia.

Al consultarles sobre los medios de verificación de los objetivos del taller, los/as informantes señalaron ser eficaces los sistemas de evaluación de las actividades, la observación directa a los/as niños/as y la aplicación de encuestas de satisfacción al momento de finalizar el taller.

## **5.2. Análisis relacional: Modelo de problema y solución**

De acuerdo a la caracterización del fenómeno migratorio de los/as niños/as haitianos/as en Chile, su ingreso al sistema educacional, las creencias de los/as informantes clave acerca de su proceso de escolarización y de integración sociocultural en una escuela municipal de Quilicura, se presentan el Modelo de Problema y el Modelo de Solución construidos a partir del análisis de dicha información. Estos serán la base para el diseño de la intervención propuesta en la próxima sección.

### 5.2.1. Modelo de Problema

En base al análisis de los resultados del diagnóstico social, se elaboró un Modelo de Problema (Figura 1), que organiza la información más relevante en torno a una problemática central.

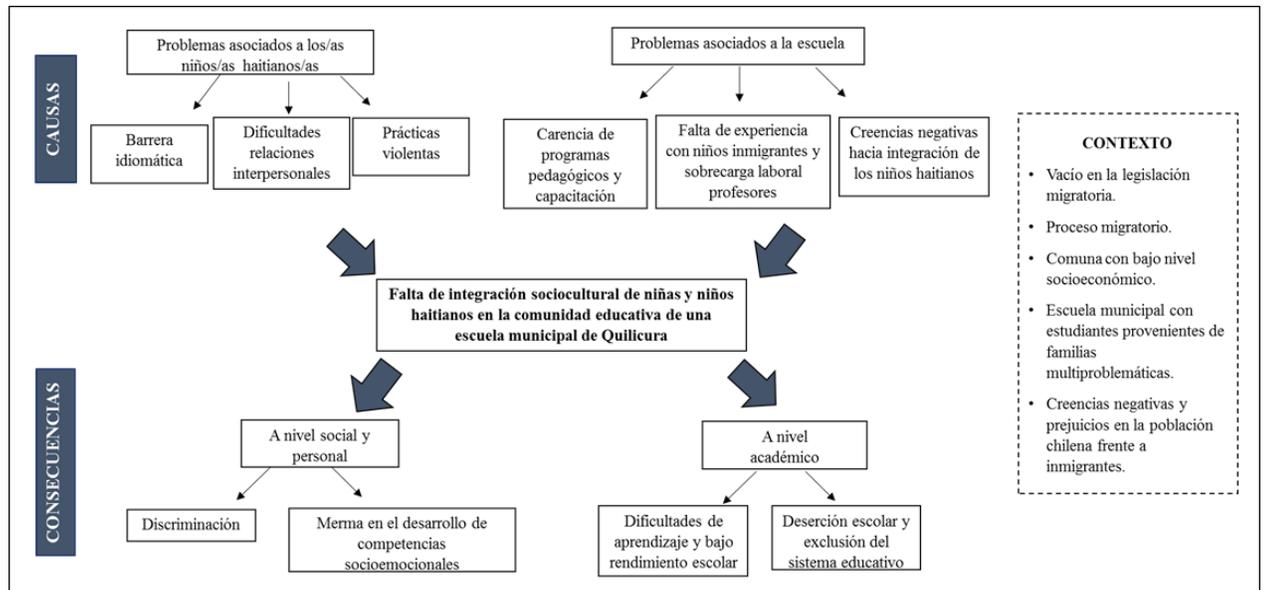


Figura 1. *Modelo de Problema*

El principal problema identificado por el diagnóstico realizado fue la falta de integración sociocultural de niños/as haitianos/as en la comunidad educativa de una escuela municipal de la comuna de Quilicura. Esta problemática tiene dos grandes causas que se organizaron en, por un lado, dificultades asociados a los/as niños/as haitianos/as en Chile, y por otro lado, problemas relacionados a la escuela para enfrentar el proceso de integración sociocultural de estos/as niños/as.

Con respecto a los problemas que obstaculizan la integración sociocultural de los/as niño/as haitianos/as, se identificaron tres elementos que se constituirían como barreras para llevar a cabo dicho proceso. En primer lugar, se encuentra la barrera idiomática, que consiste en la dificultad que presentan los/as niños/as haitianos/as para expresarse, comunicarse y hacerse entender con la comunidad educativa, al hablar creolé

y llegar al país sin saber español. Esto, a su vez, imposibilita un flujo comunicacional de parte de los/as profesores/as hacia estos/as niños/as. El segundo obstaculizador tiene relación con la dificultad que presentarían los/as niños/as haitianos/as para establecer relaciones interpersonales principalmente con sus compañeros/as y pares; elemento que según lo reportado por los/as informantes, se explicaría por las diferencias culturales existentes entre los pares, la carencia de habilidades sociales en los/as niños/as haitianos/as, por la propia segregación que realizan estos/as estudiantes a través de la conformación de herméticos “*grupos o bandas de haitianos*”, como una manera de protegerse y “*ganar terreno*” en la escuela, y por los prejuicios por parte de los estudiantes no haitianos hacia los/as haitianos/as asociados a que estos “*vinieron a invadir su espacio*” y a sus rasgos físicos, principalmente el color de piel. La tercera barrera de este tipo a su integración, es la presencia de prácticas violentas manifestadas de forma cruzada, es decir, de parte de los/as estudiantes haitianos/as hacia los demás compañeros/as, como de otros/as alumnos/as hacia los/as niños/as haitianos/as. Lo anterior, se ilustra en la siguiente viñeta:

*“Ellos [los/as niños/as haitianos/as] son un grupo bien aclanado. En un inicio, esa fue una dificultad, ellos llegaron muy contentos porque ellos son muy alegres, pero en las horas de recreo ellos están solos, están como tristes. Entonces, ellos se empezaron a aclanar, a tener sus grupos entre haitianos. No dejaban jugar a los chilenos. Empezaron a ganar más espacio, como a posicionarse acá, a decir ‘aquí estoy yo’ y se defienden. Eso este año ha estado muy fortalecido. A pesar de que se querían incluir en un minuto, ha sido al revés ahora. Están muy aclanados y ellos no permiten que los chilenos se integren a su grupo. Y lo hacen, yo siento, como una forma de protegerse, porque igual hay niños chilenos que molestan. De hecho, hay un chico de acá, que el director lo expulsó, bueno aparte tenía un montón de dificultades, pero lo expulsó porque la última que hizo fue garabatear al mediador lingüístico. Le decía ‘oye negro’ y el mediador le dijo ‘¿me estás hablando a mí?’ y él le respondió ‘sí, a ti te estoy hablando negro...’ y obviamente todo el rosario, y ‘ándate a tu país...’” (Participante 6).*

Con respecto a los problemas asociados a la escuela, se detectaron tres barreras para la integración sociocultural de los/as niños/as haitianos/as. La primera tiene relación

con la carencia de programas pedagógicos y de capacitación para los/as profesores/as. En las entrevistas todos los/as participantes indicaron que la escuela no se encuentra preparada para recibir a los/as niños/as haitianos/as, detectándose cierto descontento al no recibir las herramientas para enfrentar el fenómeno migratorio, situación que afecta directamente a su quehacer pedagógico. En relación a esto, el idioma sigue siendo el principal obstaculizador identificado por los/as informantes, ya que dificulta la comunicación entre profesor-alumno, la convivencia entre los compañeros, y sus procesos de evaluación. Como señaló una profesora:

*“Nosotros [refiriéndose a los/as profesores/as] necesitamos capacitación. Necesitamos a alguien aquí permanente, que esté aquí día a día, que nos ayude a evaluar pruebas. El otro día decía en una prueba de redacción ‘ñaña, ñañaña, ñañaña’. ¿Qué es lo que me quiere decir?” (Participante 1).*

En la misma línea, tres profesores indicaron que faltan talleres o herramientas, tanto para los/as estudiantes haitiano/as, como para ellos, que vayan orientadas a poder comunicarse a pesar de las barreras del idioma. A su vez, los/as informantes indicaron que, si bien la escuela promueve la generación de instancias culturales en las que se da a conocer las culturas de otros países -entre ellas la haitiana- estas, además de no ser suficientes, segregan a los estudiantes de acuerdo a sus orígenes, perpetuando la línea divisoria que excluye a los/as estudiantes. En relación a este punto, una profesora mencionó:

*“[Refiriéndose a las actividades culturales] (...) Yo creo que lo hicieron para mostrar la cultura haitiana, porque era un baile solo de ellos, no sé, yo me quedé con ese recuerdo. Y los niños también se quedan con ese recuerdo, o sea a lo mejor una falta que nosotros no la queremos cometer. Pero que me enseñen un baile a mí, eso yo creo que produce en la escuela más impacto, a que ellos me muestren un baile netamente con haitianos, no sé si me entiende. La idea es que ellos estén mezclados, chilenos, peruanos, haitianos, que todos bailen (...). Encuentro que ahí estamos en un déficit. Hay que hacer bailes, hacer foros con ellos, saber qué piensan*

*de la cultura chilena. Foros, debates, eso no lo hemos hecho” (Participante 5).*

En tanto, la Jefa de UTP señaló que hay una carencia de programas de apoyo pedagógico para los/as niños/as haitianos/as, refiriéndose particularmente, a la contratación de profesores y/o facilitadores lingüísticos que dominen el idioma creolé. Al respecto, señaló que los/as profesores/as están sometidos a una sobrecarga laboral, al tener que preocuparse de situaciones que anteriormente no atendían. Por otro lado, una informante señaló que no hay una preparación para los/as alumnos/as no haitianos de la escuela, para recibir a sus compañeros/as haitianos/as, argumentado que *“vinieron a invadir su espacio”* sin previo aviso. Ante esto, una profesora señaló la importancia de haber educado, tanto a los estudiantes como al cuerpo docente, en materia de inclusión cultural, específicamente informando previamente acerca de la incorporación de estudiantes haitianos en el establecimiento.

*“Yo creo que desde pre-básica tendríamos que haber intentado hacer algo con los estudiantes. Mostrarles videos, películas, salir a museos, hablarles en otro idioma, que es súper importante, pero aquí no se hizo. Nos hablaron siempre de la inclusión, pero nunca de lo que nosotros tendríamos que pasar para lograr una inclusión, jamás. ‘Nosotros vamos a contratar a cinco traductores porque van a llegar 200 haitianos’. No, nunca nos dijeron eso” (Participante 3).*

El segundo obstaculizador identificado con respecto a los problemas relativos a la escuela, sería la falta de experiencia por parte de los/as informantes. Según lo conversado en las entrevistas individuales, ninguno de estos actores ha tenido experiencia con niños/as inmigrantes, siendo el actual su primer acercamiento. Ante esto, los/as profesores/as y la Jefa de UTP reconocen que educar a niños/as haitianos/as es más complejo que a estudiantes hispanoparlantes, al existir distintos tipos de barreras que escapan de su control, como, por ejemplo, el idioma.

La tercera barrera, por último, hace referencia a las creencias negativas y prejuicios de los/as informantes sobre la incorporación de los/as niños/as haitianos/as y sobre cómo su proceso educativo puede afectar a la comunidad. Tal como se revisó en el análisis de

los resultados, algunos/as profesores/as indicaron que los niños/as haitianos/as presentan un rendimiento académico inferior al promedio, lo que se ve reflejado en los resultados de la escuela a través de la medición SIMCE.

El problema de la falta de integración sociocultural de niños/as haitianos/as en la comunidad educativa genera consecuencias para los/as niños/as haitianos/as en dos dimensiones: social y personal, y académica. La primera se refiere a que estos/as niños/as a muy temprana edad comienzan a ser víctimas de discriminación a través de prejuicios raciales por parte de la comunidad escolar (tanto por parte de sus pares, como de sus profesores/as a distintos niveles), lo que comienza a afectar y desestabilizar su desarrollo socioemocional y a funcionar como mecanismo de exclusión. Por otro lado, el no ser integrados socioculturalmente en su entorno educativo les provoca una merma en la generación y formación de sus competencias socioemocionales o generales, cuyo desarrollo es central para relacionarse y desenvolverse adecuadamente en el país de acogida, tanto a corto, como a mediano y a largo plazo. Como ya fue mencionado, los propios profesores/as señalaron creer que los/as niños/as haitianos/as sienten mucha rabia al tener que abandonar la vida que llevaban en su país de origen e insertarse de un día para el otro, en una nueva cultura. En relación a esto, una participante vuelve a sacar a colación el caso de un estudiante haitiano que según ella, contenía sentimientos de rabia. Sin embargo, destaca la actitud de las niñas haitianas para enfrentar dicha situación:

*“El chico que se fue al [menciona institución técnica de educación superior] era el mejor niño, pero después de tener mucha rabia. Porque no es fácil, si a mí me sacaran de aquí y me llevaran a Haití yo estaría llena de rabia igual. Y en el John había mucha rabia, los papás eran muy humildes, muy preocupados. Yo creo que a los varones haitianos les pasa eso. No así a las mujeres. Las mujeres yo las veo más decididas ‘ya estoy aquí, voy a aprender, voy a trabajar y voy a estudiar’. Los varones no. Con los varones yo creo que nos cuesta un poquitito más. O a ellos les cuesta un poquitito más la integración” (Participante 3).*

Por otro lado, como ya se mencionó, la falta de integración sociocultural de los/as niños/as haitianos tendría efectos a nivel académico, manifestadas en una serie de

dificultades para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje en la escuela. Las deficiencias detectadas a nivel de capacitación y apoyo pedagógico de los/as profesores/as para enfrentar las distintas barreras que intervienen en su labor dentro del aula, sumado a sus creencias negativas acerca de los/as estudiantes haitianos/as, trae como consecuencia un bajo rendimiento escolar y un desfavorable proceso de formación de los/as niños/as haitianos/as, que se traduce finalmente en la repitencia escolar, e incluso, en la deserción y exclusión del sistema educacional. De esta manera, lo señaló una profesora:

*“Yo creo que de un 100%, esta escuela está logrando el 40% en integración, y a pulso, con nosotros los profesores ‘a ñeque’ ahí dándole [refiriéndose a que esto implica esfuerzo constante por parte de ellos]. A ver, mire, yo le voy a mostrar con evidencias. Fui a tomar una prueba de un niño que no tengo ni una nota y que es haitiano, Joseph. No sé si me la entregó o me hizo tontita porque no sabe nada (...) Aquí está, mire. Joseph Jaque, haitiano. No, no escribió nada” (Participante 5).*

A modo de contexto, y según lo señalado por los/as participantes (particularmente por el integrante del Departamento de Educación Municipal) y los antecedentes revisados, se obtiene que los flujos migratorios de personas haitianas registran un crecimiento exponencial durante los últimos seis años. Entre las principales causas que motivan la entrada de los/as migrantes haitianos/as al país, se encuentra la búsqueda de oportunidades laborales y mejores condiciones de vida tras el terremoto del año 2010 en Haití.

A su vez, este contexto escolar se enmarca en un país caracterizado por perpetuar prejuicios sociales frente a la figura del inmigrante, especialmente de aquellos provenientes de América Latina y el Caribe. Por otro lado, las leyes migratorias nacionales obstaculizan los procesos de residencia y de documentación de los inmigrantes, y no existen acciones asociadas a promover la integración de estos nuevos ciudadanos.

En la revisión de antecedentes, además, se identificó que este colectivo se inserta mayoritariamente en comunas de carácter periférico, marcadas por la precariedad, la delincuencia y condiciones de vida precaria y adversa. Tal es el caso de los sectores de Quilicura, en donde se emplaza la escuela, y el caso de este estudio. El establecimiento,

se caracteriza por tener dentro de su alumnado, estudiantes provenientes de familias multiproblemáticas, que se enfrentan cotidianamente a situaciones vinculadas a una alta vulnerabilidad social.

### 5.2.2. Modelo de Solución

De acuerdo al análisis descriptivo realizado con la información producida en el marco del diagnóstico social, y considerando el Modelo de Problema construido, se elaboró un Modelo de Solución (Figura 2), que organiza diversos objetivos y acciones en torno a la solución propuesta.

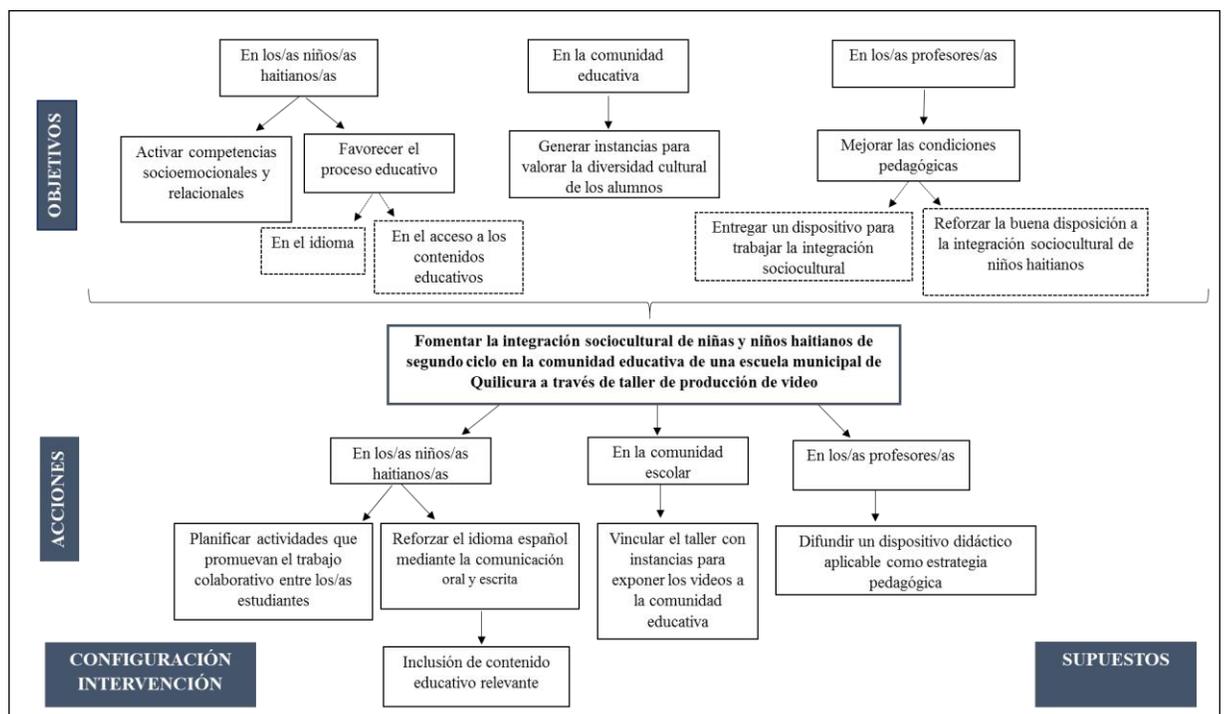


Figura 2. Modelo de Solución

Ante el problema detectado se propone como solución fomentar la integración sociocultural de niños/as haitianos/as de segundo ciclo de la escuela municipal de Quilicura por medio de un taller de producción de videos.

Considerando las necesidades y dificultades detectadas en el modelo de problema, la solución propuesta se compone de tres objetivos específicos dirigidos a distintos actores: los/as niños/as haitianos/as, los/as profesores/as de la escuela y la comunidad educativa en general. A su vez, estos objetivos decantan en una serie de acciones propuestas para llevar a cabo la solución.

El primer objetivo, que está dirigido a los/as niños/as haitianos/as de la escuela, se orienta a activar sus competencias socioemocionales y relacionales mediante el trabajo con el resto de sus compañeros/as. Para lo anterior, se despliegan acciones relacionadas con la planificación de actividades en el aula utilizando metodologías activas, como el trabajo colaborativo entre los/as estudiantes, para crear relaciones de sana convivencia y fomentar el respeto y reconocimiento mutuo de las diversidades culturales de todos los/as alumnos/as que componen el grupo-curso. Por otro lado, este objetivo busca favorecer el proceso educativo de los/as niños/as haitianos/as a través de mejoras en el idioma español y en el acceso a los contenidos educativos. Para esto, se propone que el desarrollo del taller de producción de video se enfoque en reforzar el uso del idioma español mediante la comunicación oral, a través de dinámicas como la actuación escénica y desplante de los/as niños/as ante la cámara, y la comunicación escrita, que será promovida principalmente por la redacción de guiones y pautas audiovisuales. En línea con lo anterior, se integrarán a las actividades contenidos relevantes de otras asignaturas como, por ejemplo, de Tecnología.

El segundo objetivo, que está dirigido a la comunidad educativa en su conjunto, recoge la importancia de considerar a todos los actores que componen el establecimiento como parte del proceso de integración sociocultural de los/as estudiantes haitianos/as. Por ello, las acciones a realizar buscan generar instancias que fomenten la valoración de la diversidad cultural de todos/as los/as alumnos/as del establecimiento educativo, a través de la exposición ante la comunidad estudiantil de los trabajos finales del taller.

El tercer objetivo, en tanto, involucra a los/as profesores/as y tiene como propósito generar mejoras en sus condiciones de trabajo con los/as estudiantes haitianos/as, a través

de la entrega de herramientas para trabajar en torno a su integración sociocultural. A su vez, este objetivo busca reforzar su disposición a la integración sociocultural de los/as niños/as haitianos/as, mediante la habilitación de un dispositivo concreto y didáctico aplicable como estrategia pedagógica.

Entre los supuestos detectados en el diagnóstico social, y que actúan como factores intervinientes en el modelo de solución propuesto, se encuentran los asociados tanto a los/as estudiantes haitianos/as, como a los niños/as de la escuela en su totalidad. Tal como se reportó en el análisis descriptivo, los/as informantes clave señalan que los niños/as haitianos/as poseen una serie de recursos valiosos para llevar a cabo la intervención, entre los que se destacan su rápida adaptabilidad al idioma español y una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Con respecto a los/as estudiantes en general, se subraya su muy buena disposición hacia el uso de las TIC, especialmente a los videos y juegos interactivos, y un dominio adecuado de estas herramientas tecnológicas. Por su parte, se consideró la disposición positiva de los/as profesores/as frente a las TIC, así como también su conceptualización bidireccional de la integración sociocultural de /as niños/as haitianos/as, en tanto sería uno de doble vía, que involucra a todos los/as estudiantes por igual, sin distinción de sus orígenes. Por último, se consideró que la escuela cuenta con equipamiento y recursos TIC para habilitar una intervención de este tipo -sin por ello dejar de lado las falencias reportadas por algunos informantes, como la falta de mantención de los equipos-.

Para llevar a cabo la configuración del diseño de la intervención, se indagaron las creencias por parte de los/as informantes acerca de la utilidad de las TIC para generar una integración sociocultural. Entre los aspectos que propician la utilización de estas herramientas se encuentran la posibilidad de investigar acerca de diversas culturas a través de Internet, y el factor motivacional, al ser estas herramientas un incentivo para los/as niños/as y una que favorece su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, se determinó que la intervención estará dirigida a los cursos de quinto, sexto, séptimo y octavo básico, correspondientes al segundo ciclo de enseñanza

básica. Todo esto, sin distinción de nacionalidades, ya que el proceso de integración sociocultural incluye la participación de todos los involucrados de manera igualitaria. A su vez, se tomó como base las creencias de los informantes clave acerca de insertar el taller durante las horas de clase, junto con la observación realizada a una clase de Tecnología, que permitió determinar la duración de las sesiones.

En la próxima sección se presenta la configuración de la intervención, que ha sido denominada “Mis compañeros de curso: abriendo fronteras desde la sala de clases”. En dicho apartado se encuentra el número de sesiones, su duración, los objetivos del taller, la planificación de las actividades, los recursos a utilizar, los medios de verificación de evaluación de resultados y de proceso, y las personas responsables de cada sesión.

## Capítulo 6

### Diseño de la intervención

A partir del diagnóstico realizado, el análisis de la información y el planteamiento del Modelo de Problema y Modelo de Solución, se presenta la propuesta de diseño de la intervención, consistente en un taller de producción de video llamado “Mis compañeros de curso: abriendo fronteras desde la sala de clases”. Este se compone de un total de trece sesiones organizadas de la siguiente manera: las primeras dos sesiones están dirigidas a la inducción de los/as profesores/as de segundo ciclo que van a implementar el taller; nueve son orientadas a que los estudiantes en general -tanto haitianos/as como no haitianos/as-, de quinto a octavo básico, desarrollen una pieza audiovisual; la penúltima sesión está dirigida a la comunidad educativa (directivos, profesores/as, orientadora, apoderados, paradocentes, auxiliares) para que aprecien los trabajos finales de los/as estudiantes, mientras que la última sesión está orientada a los/as participantes del taller y al profesor/as responsable con la finalidad de socializar sus impresiones acerca de la realización del taller.

Las dos sesiones iniciales para los/as profesores/as se planificaron a modo de inducción, con dos propósitos. El primero sería el de sensibilizarlos con respecto a la integración sociocultural de los/as estudiantes haitianos/as, mediante la valoración de la diversidad de identidades culturales; mientras que el segundo sería el instruirlos en el uso del video como recurso audiovisual y estrategia didáctica para fomentar los procesos de integración. Ambas sesiones deberán ser dictadas por un educador, profesional que reúne las competencias técnicas necesarias para desempeñarse en el campo de la educación y en el uso de medios de comunicación, así como también posee las habilidades transversales, como su capacidad de gestión, necesarias para llevar a cabo una intervención de este tipo.

Con respecto a las nueve sesiones destinadas para el desarrollo de una pieza audiovisual por parte de los/as estudiantes, el taller incorpora una primera sesión a modo

de diagnóstico, que tiene la finalidad de escuchar la voz de los/as niños/as y recoger sus creencias, mediante dinámicas que permitan compartir sus inquietudes y opiniones respecto a su proceso de formación escolar y bienestar dentro del curso. Las siguientes sesiones buscan que los/as estudiantes produzcan una pieza audiovisual con el objetivo de interpretar, representar y mostrar a sus compañeros/as sus identidades culturales, mediante el desarrollo de actividades que promuevan la activación de competencias socioemocionales y relacionales.

Para finalizar el taller, las últimas sesiones están dirigidas a la comunidad educativa en su conjunto, como instancias para valorar la diversidad cultural mediante la exhibición de los trabajos finales de los/as participantes del taller, así como también para recoger los aprendizajes y las experiencias de los/as estudiantes respecto a la aplicación del taller.

Las sesiones fueron estructuradas en tres momentos. En primer lugar, se consideraron actividades de inicio, como la dinámica de la “agenda de aprendizaje”, concepto utilizado para aludir a la revisión de lo visto la sesión anterior y activar los conocimientos previos en torno al tema, así como también para anunciar lo que se realizará durante esa clase. En segundo lugar, se proponen actividades centrales o de desarrollo, en las que se profundizan los objetivos específicos de la sesión. Y, en tercer lugar, se presentan actividades de cierre, que tienen el propósito de producir una retroalimentación por parte de los/as estudiantes de lo realizado y conocer sus expectativas para la próxima sesión.

La metodología empleada para la planificación de actividades de este taller fueron las de tipo colaborativo, de grupo pequeño y de exposición (Ovejero, de la Villa & Martín, 2000), consideradas como estrategias pedagógicas que fomentan el desarrollo de aprendizaje profundo y de interacción entre los/as alumnos/as. Además, para todas las sesiones de este taller se incorporan medios de evaluación de proceso y de resultados (Apéndice F).

Para configurar la intervención, se definieron las horas de libre disposición dentro de la jornada escolar con una duración de dos horas pedagógicas. Lo anterior se debe a

que en la observación participante se detectó no ser suficiente para los/as estudiantes una hora pedagógica (45 minutos) para desarrollar las actividades planificadas requiriéndose, entonces, de dos horas (90 minutos).

Por último, cabe especificar que, en una de las actividades de proceso, correspondiente a la sesión n° 5 del taller denominada “Los formatos audiovisuales para la expresión de la cultura”, se encuentra la conformación de grupos de trabajo y definición de formato audiovisual a utilizar. En este punto, es importante detallar que la metodología a ser utilizada corresponde a la de grupo pequeño, ya que tiene por objetivo que el aprendizaje esté asociado más al propio descubrimiento de los estudiantes, que por el traspaso de conocimiento (de la Herrán, 2011). Por ello, para llevar a cabo los objetivos de esta intervención, se determinó que la conformación de los grupos debe ser intencionada y diverso, de tal manera que estos sean compuestos por alrededor de seis estudiantes, y que cada uno de los grupos, posea por lo menos un/a estudiante de origen haitiano, uno/a chileno y uno/a de otra nacionalidad. Esto, evidentemente, quedará sujeto a las características de quienes componen el grupo-curso en cuestión, sin embargo, se recomienda respetar esta consideración. En base a estas consideraciones, se realizó el diseño de la intervención (Tabla 2).

Tabla 2.

Diseño de la intervención

**“Mis compañeros de curso: abriendo fronteras desde la sala de clases”**

<b>Sesión 1: Inducción</b> <b>Compartiendo experiencias</b> <b>Duración: 90 min</b>	
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmitir conocimiento acerca de la integración sociocultural de los/as estudiantes, como un proceso recíproco que involucra a todos los actores de la comunidad estudiantil.</li> <li>- Reconocer la importancia de la diversidad cultural de los/as estudiantes dentro de la escuela, concibiéndola como una ventaja dentro de la escuela.</li> <li>- Transmitir la importancia de las identidades culturales a través de la expresión de las costumbres e idiomas.</li> <li>- Conocer experiencias y dificultades del día a día en sus labores pedagógicas dentro del aula.</li> </ul>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integración sociocultural</li> <li>- Diversidad cultural</li> </ul>
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clase expositiva</li> <li>- Trabajo grupal</li> </ul>
Actividades	<p><b>Momento de la clase</b></p> <p><b>Inicio:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El/la encargado/a introduce la sesión explicando la importancia de la integración sociocultural de los/as niños/as haitianos/as. <b>(10 minutos)</b></li> <li>2. Los/as profesores/as se reúnen en mesas de trabajo para discutir las dificultades para llevar a cabo este proceso desde su trabajo en el aula y crean soluciones. <b>(30 minutos)</b></li> </ol> <p><b>Desarrollo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Las mesas de trabajo designan a un representante para exponer sus propuestas frente a los/as compañeros/as. <b>(30 min)</b></li> <li>4. El/la encargado/a de la sesión explica aspectos principales a trabajar en el aula para fomentar este proceso. <b>(20 minutos)</b></li> </ol> <p><b>Cierre:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Espacio para preguntas.</li> </ol>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra</li> <li>- Plumones</li> <li>- PPT</li> </ul>
Medios de evaluación	<p><b>De proceso:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Registro en la pauta de observación de la disposición y actitud de los/as profesores/as frente a la inducción.</li> </ol>
Participantes	Profesores/as de segundo ciclo que van a implementar el taller
Responsable	Educomunicador

<b>Sesión 2: Inducción</b> <b>El video como estrategia de integración</b> <b>Duración: 90 min.</b>	
Objetivos de aprendizaje	1. Transmitir los objetivos de la intervención. 2. Reconocer el recurso audiovisual como herramienta para promover la integración sociocultural de los/as estudiantes en la escuela. 3. Reconocer el trabajo colaborativo como una estrategia de aprendizaje profundo de los/as estudiantes. 4. Conocer aspectos técnicos del recurso del video y programas de edición. 5. Conocer los sistemas de evaluación e instrumentos verificadores de la intervención.
Contenidos	- Las TIC y los recursos audiovisuales - Formatos y programas de edición. - Trabajo colaborativo como metodología en el aula. - Intervención social del proyecto.
Metodología	- Clase expositiva - Ejercicios prácticos
Actividades	<b>Momento de la clase</b>  <b>Inicio:</b> 1. A modo de introducción, el/la encargado/a de la sesión explica la relación entre la integración sociocultural y las TIC. <b>(15 minutos)</b> .  <b>Desarrollo:</b> 2. Explicación del recurso audiovisual para fomentar la integración mediante el trabajo colaborativo y el reforzamiento del idioma. Se exhibirán distintos videos motivacionales a los/as profesores/as y se enseñará aspectos técnicos en PPT. <b>(15 minutos)</b> 3. Capacitación sobre aspectos técnicos y programa de edición. El/la encargado/a de la sesión instruirá a los/as profesores/as de manera grupal y personalizada. <b>(40 minutos)</b> .  <b>Cierre:</b> 4. Exposición de la planificación del taller de video para los/as estudiantes e instrumentos de evaluación. Tiempo para hacer preguntas y aclarar dudas. <b>(20 minutos)</b>
Recursos	- Pizarra - Plumones - Computadores - Programa <i>Movie Maker</i> . - Data show - Proyector - PPT
Medios de evaluación	<b>De resultado:</b> 1. Después de la capacitación, los/as profesores/as responderán un cuestionario acerca de los temas abordados en la inducción.
Participantes	Profesores/as de segundo ciclo que van a implementar el taller
Responsable	Educomunicador

<b>Sesión 3</b> <b>Diagnóstico: Nuestras identidades culturales</b> <b>Duración: 90 min.</b>	
Objetivos de aprendizaje	1. Transmitir a los/as estudiantes la importancia de la multiculturalidad desde la valoración y el respeto por la diversidad.
Contenidos	Diversidad cultural a través de expresiones audiovisuales.
Metodología	- Dinámica grupal
Actividades	<p><b>Momento de la clase</b></p> <p><b>Inicio:</b> 1. Dinámica grupal: Los/as estudiantes se lanzan una pelota de manera dirigida, debiendo indicar las cualidades que primero se le viene a la cabeza de la persona a quien se la lanza. Por ejemplo: responsable, amistoso, peleador, molesto, etc. <b>(10 minutos).</b></p> <p><b>Desarrollo:</b> 2. Proposición de temas culturales a tratar en el taller por parte de los/as estudiantes. Para ello se hacen preguntas de tipo: ¿Qué aspecto de tu cultura consideras que es importante dar a conocer al resto? ¿Por qué? Las respuestas se diagraman en la pizarra. <b>(35 minutos).</b> 3. Exhibición de videos culturales motivacionales que representen de manera positiva la diversidad cultural. <b>(30 minutos).</b></p> <p><b>Cierre:</b> 4. Dinámica grupal: Los/as estudiantes se forman en círculo. Un/a estudiante toma una madeja de lana y responde la pregunta ¿qué te pareció esta clase? Lanza la madeja a un miembro del grupo al azar, agarrando la punta del ovillo, y así sucesivamente hasta llegar al último integrante. Todos deben responder la interrogante. De esta forma se construye una telaraña entre los/as estudiantes. Al terminar se inicia el proceso inverso, deshaciendo la red siguiendo el camino formado inicialmente. Para ello, los/as alumnos/as deben responder ¿qué te gustaría para la siguiente sesión? Se concluye la sesión cuando la telaraña es desarmada. <b>(15 minutos).</b></p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra</li> <li>- Plumón</li> <li>- Data show</li> <li>- Proyector</li> <li>- Pendrive o <i>Youtube</i> para almacenamiento de los videos.</li> <li>- Pelota.</li> </ul>
Medios de evaluación	<p><b>De proceso:</b></p> <p>1. Registro en la pauta de observación de la disposición y actitud de los/as estudiantes frente al taller.</p> <p>2. Registro en la pauta de participación mediante una escala que mida el nivel de participación de los/as estudiantes durante las dinámicas grupales.</p>
Participantes	Estudiantes de segundo ciclo.
Responsable	Profesor/a Jefe

<b>Sesión 4</b> <b>Recursos audiovisuales: el video</b> <b>Duración: 90 min.</b>	
Objetivos de aprendizaje	1. Reconocer el recurso del video como una técnica audiovisual para la comunicación oral y escrita, a través del conocimiento de distintos formatos audiovisuales. 2. Identificar las distintas etapas para la confección de un producto audiovisual: de la idea al guion, el <i>storyboard</i> , grabación, selección y edición, postproducción.
Contenidos	- Recursos audiovisuales. - Etapas de producción de videos.
Metodología	- Clases expositivas. - Dinámica grupal.
Actividades	<p><b>Momento de la clase</b></p> <p><b>Inicio:</b></p> 1. Agenda de aprendizaje: Activación de conocimientos previos. Para ello se realizan preguntas del tipo: ¿qué vimos la sesión pasada? <b>(10 minutos)</b> <p><b>Desarrollo:</b></p> 2. Exhibición en el proyector videos en distintos formatos a los/as alumnos/as: entrevistas, cortometrajes, spots, nanometrajes, etc. <b>(20 minutos)</b> 3. Dinámica en clases: el/la encargada exhibirá distintos formatos audiovisuales, frente a los cuales los/as estudiantes deberán responder de qué formato se trata. <b>(10 minutos)</b> 4. Presentar en PPT las etapas de la producción audiovisual: locación, guion, grabación, edición, postproducción, etc. <b>(30 minutos)</b> <p><b>Cierre:</b></p> 5. Retroalimentación por parte de los/as estudiantes sobre la sesión. Espacio para dudas, preguntas y opiniones sobre la clase. Para ello, se puede utilizar la dinámica de la lana. <b>(15 minutos)</b>
Recursos	- PPT - Pendrive o Youtube para almacenamiento de los videos a exhibir. - Data show - Proyector. - Pelota
Medios de evaluación	<p><b>De proceso:</b></p> 1. Registro en la pauta de observación de la disposición y actitud de los/as estudiantes frente al taller. 2. Registro en la pauta de participación mediante una escala que mida el nivel de participación de los/as estudiantes durante las dinámicas grupales.
Participantes	Estudiantes de segundo ciclo.
Responsable	Profesor/a Jefe

<b>Sesión 5</b> <b>Los formatos audiovisuales para la expresión de la cultura.</b> <b>Duración: 90 min.</b>	
Objetivos de aprendizaje	1. Reconocer la diversidad cultural a través del conocimiento de otras culturas. 2. Activar competencias relacionales mediante el trabajo en grupo. 3. Ejercitar la comunicación oral. 4. Relacionar el taller con contenidos de la asignatura Tecnología para el desarrollo de habilidades informáticas (por ejemplo, uso de Internet, navegadores de búsqueda y correo electrónico).
Contenidos	- Formatos audiovisuales - Diversidad cultural
Metodología	- Trabajo grupal
Actividades	<p><b>Momento de la clase</b></p> <p><b>Inicio:</b></p> 1. Agenda de aprendizaje: Activación de conocimientos previos y síntesis de la clase anterior. Para ello, los/as estudiantes deben responder ¿qué vimos la clase pasada? 2. Introducción de la sesión. (5 minutos) <p><b>Desarrollo:</b></p> 3. Definición de temas a trabajar en los videos, conformación de grupos de trabajo y definición de formato de video a utilizar por cada grupo. Estos pueden ser entrevistas, nanometrajes, cortometraje, recreación de una situación, entre otros. Los grupos se inscriben con sus temas en la pizarra. <b>(15 minutos)</b> 4. Guía de trabajo grupal: los/as estudiantes se deben reunir en sus grupos de trabajo y responder una serie de preguntas: ¿por qué es importante la cultura para las personas? ¿Qué tema les gustaría conocer de los demás grupos de trabajo? ¿Qué aspecto de tu cultura es con la que más te identificas? Descríbela y entreguen 5 razones que justifiquen su respuesta. ¿Cómo crees que es la mejor forma de conocer la cultura del otro? Busquen una imagen cultural que los represente. Para ello, los/as estudiantes se apoyarán en Internet para buscar información. <b>(40 minutos)</b> <p><b>Cierre:</b></p> 5. Presentación oral ante el curso de la guía de trabajo, y retroalimentación de los/as estudiantes respecto de la sesión. <b>(30 minutos)</b>
Recursos	- Pizarra - Plumones - Computadores - Internet - Data show - Proyector
Medios de evaluación	<p><b>De proceso:</b></p> 1. Registro en la pauta de participación mediante una escala que mida el nivel de participación de los/as estudiantes durante las presentaciones grupales. <p><b>De resultado:</b></p> 1. Los/as estudiantes envían por correo electrónico las respuestas de la guía. de ejercicios. 2. Evaluación de las presentaciones orales de los/as estudiantes.
Participantes	Estudiantes de segundo ciclo.
Responsable	Profesor/a Jefe y Encargado/a de la sala Enlaces

<b>Sesión 6</b> <b>Editando videos en <i>Movie Maker</i></b> <b>Duración: 90 min.</b>	
Objetivos de aprendizaje	1. Conocer e identificar los aspectos técnicos del recurso audiovisual: guion, locación, planos, movimientos, encuadre, sonidos, voz en off, entre otros. 2. Ejercitar técnicas de edición: importar video, efectos, transiciones, música, cortar, edición de audio, línea de tiempo, guardar. 3. Activar competencias relacionales mediante el trabajo en parejas. 4. Relacionar el taller con contenidos de la asignatura Tecnología para el desarrollo de habilidades informáticas (por ejemplo, uso de programas de edición).
Contenidos	- Características principales y partes del video: guion, locación, planos, movimientos, encuadre, proyección de la voz, musicalización, edición. - Editor de video <i>Movie Maker</i>
Metodología	- Clases expositivas - Ejercicios prácticos.
Actividades	<b>Momento de la clase</b> <b>Inicio:</b> 1. Agenda de aprendizaje: Activación de conocimientos previos. Los/as estudiantes deben responder, ¿qué hemos visto hasta hoy? 2. Introducción de las actividades de la sesión. <b>(5 minutos)</b> <b>Desarrollo:</b> 3. Se explican los aspectos importantes de una grabación audiovisual: el guion, locación, planos, movimientos, encuadre, proyección de la voz, musicalización y edición. Se exhiben videos de ejemplo y se identifican las partes que lo componen. <b>(20 minutos)</b> 4. Actividad práctica ¿Cómo editar videos en <i>Movie Maker</i> ? Los/as alumnos/as se sientan en parejas frente a un computador y seguirán las instrucciones del/la encargado/a de la sesión de acuerdo a las fases de producción. El/la encargado/a pasará por las duplas para responder dudas. <b>(75 minutos)</b> <b>Cierre:</b> 5. Retroalimentación por parte de los/as estudiantes sobre la sesión. Espacio para dudas, preguntas y opiniones sobre la clase. Para ello se puede utilizar la dinámica de la lana <b>(10 minutos)</b> .
Recursos	- Computadores - Acceso a <i>Movie Maker</i> en los computadores - Conexión a Internet - Data show - Proyector - Pelota
Medios de evaluación	<b>De proceso:</b> 1. Registro en la pauta de participación mediante una escala que mida el nivel de participación de los/as estudiantes durante la actividad práctica. 2. Registro en la pauta de observación sobre la disposición y actitud de los/as estudiantes a lo largo de la sesión.
Participantes	Estudiantes de segundo ciclo.
Responsable	Profesor/a Jefe Encargado/a de la sala Enlaces

<b>Sesión 7</b> <b>Mi primer guion audiovisual</b> <b>Duración: 90 min.</b>	
Objetivos de aprendizaje	1. Ejercitar el idioma español mediante la comunicación escrita. 2. Activar competencias socioemocionales y relacionales mediante el trabajo en grupo. 3. Relacionar el taller con contenidos de la asignatura Tecnología para el desarrollo de habilidades informáticas (por ejemplo, uso de Word).
Contenidos	- Escritura de guion
Metodología	- Trabajo grupal
Actividades	<p><b>Momento de la clase</b></p> <p><b>Inicio:</b>            1. Agenda de aprendizaje:            Activación de conocimientos previos. Los/as estudiantes deben responder preguntas del tipo: ¿qué vimos la clase pasada?, ¿qué hemos visto hasta hoy?            2. Introducción de las actividades de la sesión. <b>(10 minutos)</b></p> <p><b>Desarrollo:</b>            3. Actividad grupal: los/as estudiantes se reúnen con sus equipos de trabajo y comienzan a escribir el guion y la pauta del video en un documento Word. El/la encargado/a se dirige a cada grupo de trabajo respondiendo dudas de manera personalizada. Quienes no alcanzan a finalizar pueden enviarlo por correo electrónico en los próximos días. <b>(50 minutos)</b>            4. Los/as estudiantes escogen el lugar de locación, fecha de grabación y los recursos a utilizar (imágenes, voz en off, vestimenta, entre otros). <b>(20 minutos)</b></p> <p><b>Cierre:</b>            5. Retroalimentación por parte de los/as estudiantes sobre la sesión. Los mismos grupos de trabajo deben responder la pregunta: ¿qué les pareció la sesión de hoy?, ¿qué esperan para la próxima sesión? <b>(10 minutos)</b></p>
Recursos	- Computadores - Conexión a Internet
Medios de evaluación	<p><b>De proceso:</b>            1. Registro en la pauta de participación mediante una escala que mide el nivel de participación de los/as estudiantes durante la sesión.</p> <p><b>De resultado:</b>            1. Los/as estudiantes envían por correo electrónico los guiones finalizados, los que posteriormente serán evaluados por el/la encargado/a.</p>
Participantes	Estudiantes de segundo ciclo.
Responsable	Profesor/a Jefe Encargado/a de la sala Enlaces

<b>Sesión 8</b> <b>Primera jornada de grabación</b> <b>Duración: 90 min.</b>	
Objetivos de aprendizaje	1. Reforzar el idioma español mediante la comunicación oral. 2. Activar competencias socioemocionales y relacionales mediante el trabajo colaborativo.
Contenidos	- Grabación de videos
Metodología	- Ejercicio práctico - Trabajo colaborativo
Actividades	<p><b>Momento de la clase</b></p> <p><b>Inicio:</b></p> 1. Agenda de aprendizaje: Activación de conocimientos previos. Los/as estudiantes responden preguntas del tipo: ¿qué vimos la clase pasada? 2. Introducción de las actividades de la sesión. <b>(10 minutos)</b> <p><b>Desarrollo:</b></p> 3. El/la encargada se reúne con los grupos para entregar retroalimentación de los guiones. <b>(30 min)</b> 4. Los/as estudiantes comienzan la jornada de grabación dentro de las dependencias del establecimiento. <b>(50 minutos)</b> <p><b>Cierre:</b></p> 5. Los/as estudiantes regresan a la sala y comparten de forma oral sus impresiones acerca la jornada: experiencia y dificultades detectadas para la realización del video. <b>(10 minutos)</b>
Recursos	- Computadores - Cámaras de video o de fotografía
Medios de evaluación	<p><b>De proceso:</b></p> 1. Registro en la pauta de observación sobre la disposición y actitud de los/as estudiantes a lo largo de la sesión. 2. Registro en la pauta de participación mediante una escala que mide el nivel de participación de los/as estudiantes durante la sesión.
Participantes	Estudiantes de segundo ciclo.
Responsable	Profesor/a Jefe Encargado/a de la sala Enlaces

<b>Sesión 9</b> <b>Segunda jornada de grabación</b> <b>Duración: 90 min.</b>	
Objetivos de aprendizaje	1. Ejercitar el idioma español mediante la comunicación oral y escrita en las grabaciones de los videos. 2. Activar competencias socioemocionales y relacionales mediante el trabajo colaborativo. 3. Relacionar contenidos educativos de la asignatura Tecnología y adquirir competencias informáticas (por ejemplo, técnicas de edición de videos).
Contenidos	- Grabación de videos - Edición de videos
Metodología	- Ejercicio práctico - Trabajo colaborativo
Actividades	<p><b>Momento de la clase</b></p> <p><b>Inicio:</b></p> 1. Agenda de aprendizaje: Activación de conocimientos previos. Los/as estudiantes responden preguntas del tipo: ¿qué hemos visto hasta ahora? 2. Introducción de las actividades de la sesión. <b>(10 minutos)</b> . <p><b>Desarrollo:</b></p> 1. Los/as estudiantes comienzan el segundo día de grabación en las dependencias del establecimiento. <b>(40 minutos)</b> 2. Los grupos de trabajo que finalizan sus grabaciones, comienzan a editar su material. Inicio producción de video. <b>(30 minutos)</b> <p><b>Cierre:</b></p> 1. Los/as estudiantes regresan a la sala y comparten de forma oral sus impresiones acerca la jornada: experiencia y dificultades detectadas para la realización del video. <b>(10 minutos)</b>
Recursos	- Computadores - <i>Movie Maker</i> - Conexión a Internet - Cámaras de video o de fotografía
Medios de evaluación	<p><b>De proceso:</b></p> 1. Registro en la pauta de observación sobre la disposición y actitud de los/as estudiantes a lo largo de la sesión. 2. Registro en la pauta de participación mediante una escala que mide el nivel de participación de los/as estudiantes durante la sesión.
Participantes	Estudiantes de segundo ciclo.
Responsable	Profesor/a Jefe Encargado/a de la sala Enlaces

<b>Sesión 10</b> <b>Edición de videos</b> <b>Duración: 90 min.</b>	
Objetivos de aprendizaje	1. Activar competencias socioemocionales y relacionales mediante el trabajo colaborativo (por ejemplo, el respeto por la diversidad, la tolerancia, la empatía). 2. Relacionado e identificar contenidos educativos de la asignatura Tecnología y adquirir competencias informáticas (por ejemplo, técnicas de edición de videos).
Contenidos	- Edición de videos.
Metodología	- Ejercicio práctico - Trabajo colaborativo
Actividades	<p><b>Momento de la clase:</b></p> <p><b>Inicio:</b>            1. Agenda de aprendizaje:            Activación de conocimientos previos. Los/as estudiantes responden preguntas del tipo: ¿qué hemos visto hasta ahora?            2. Introducción de las actividades de la sesión. <b>(10 minutos)</b></p> <p><b>Desarrollo:</b>            3. Los/as estudiantes finalizan el segundo día de edición de videos. Para ello, se reúnen en sus grupos y trabajan con el programa <i>Movie Maker</i>. El/la encargado/a se dirige a los grupos para contestar dudas. <b>(45 minutos)</b>            4. Entrega y explicación de pauta de exposición de los videos junto a un PPT que desarrolle la temática del video. <b>(10 minutos)</b></p> <p><b>Cierre:</b>            5. Retroalimentación de la jornada de edición: dificultades detectadas y definición de plazos de entrega. <b>(10 minutos)</b></p>
Recursos	- Computadores - <i>Movie Maker</i> - Conexión a Internet - Pauta de trabajos finales
Medios de evaluación	<p><b>De proceso:</b>            1. Registro en la pauta de observación sobre la disposición y actitud de los/as estudiantes a lo largo de la sesión.            2. Registro en la pauta de participación mediante una escala que mide el nivel de participación de los/as estudiantes durante la sesión.</p>
Participantes	Estudiantes de segundo ciclo.
Responsable	Profesor/a Jefe Encargado/a de la sala Enlaces

<b>Sesión 11</b> <b>Presentación de trabajos finales</b> <b>Duración: 90 min.</b>	
Objetivos de aprendizaje	1. Reconocer las identidades de todos los/as niños/as de la escuela, desde el respeto por las diferencias. 2. Desarrollar habilidades sociales y relacionales que permitan vivir en el mutuo reconocimiento (por ejemplo, respeto por la diversidad, trabajo en equipo, empatía, compañerismo). 3. Ejercitar el idioma español mediante la comunicación oral a través de las presentaciones.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integración sociocultural</li> <li>- Diversidad cultural</li> <li>- Elaboración de videos</li> </ul>
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposiciones grupales</li> <li>- Dinámica grupal</li> </ul>
Actividades	<p><b>Momento de la clase</b></p> <p><b>Inicio:</b>            1. Agenda de aprendizaje:            Activación de conocimientos previos. Los/as estudiantes responden preguntas del tipo: ¿qué aprendieron de la clase anterior? <b>(10 minutos)</b></p> <p><b>Desarrollo:</b>            2. Los/as estudiantes presentan sus trabajos grupales al curso. Luego, exponen el PPT. <b>(45 minutos)</b>            3. Espacio para preguntas por parte de los/as compañeros/as y de el/la encargado/a. <b>(15 minutos)</b></p> <p><b>Cierre:</b>            4. Todos/as los/as estudiantes se reúnen para realizar la dinámica de la pelota. Deben responder preguntas como: ¿qué aprendiste del taller?, ¿qué fue lo que más te gustó? ¿Qué agregarías o cambiarías para una próxima versión? <b>(20 minutos)</b></p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Data Show</li> <li>- Proyector</li> <li>- PPT</li> <li>- Pelota</li> </ul>
Medios de evaluación	<p><b>De resultado:</b>            1. Coevaluación de los trabajos finales. Son los/as mismos/as estudiantes quienes evalúan el trabajo de sus compañeros/as.</p>
Participantes	Estudiantes de segundo ciclo.
Responsable	Profesor/a Jefe Encargado/a de la sala Enlaces

<b>Sesión 12</b> <b>Presentación proyecto “Mis compañeros de curso”</b> <b>Duración: 90 min.</b>	
Objetivos de aprendizaje	1. Reconocer y valorar la diversidad cultural de todos los/as alumnos/as de la escuela mediante la exhibición de los videos a la comunidad educativa.
Contenidos	- Integración sociocultural - Diversidad cultural
Metodología	- Exposiciones grupales
Actividades	1. Presentación de los trabajos de los/as estudiantes a la comunidad educativa. <b>(90 minutos)</b>
Recursos	- Data Show - Proyector - Computador - PPT
Medios de evaluación	<b>De proceso:</b> Pauta de observación acerca de la actitud y disposición de la comunidad educativa con los trabajos finales.
Participantes	Estudiantes de segundo ciclo y comunidad educativa
Responsable	Profesor/a Jefe

<b>Sesión 13</b> <b>Jornada de cierre del taller</b> <b>Duración: 90 min.</b>	
Objetivos de aprendizaje	1. Reconocer y valorar la diversidad cultural de todos los/as alumnos/as de la escuela desde el respeto por las diferencias.
Contenidos	- Integración sociocultural - Diversidad cultural
Metodología	- Dinámica grupal
Actividades	1. El curso se reunirá formando un círculo. La jefa de UTP le pedirá la palabra a cada estudiante para conocer su opinión sobre la realización del taller consultándoles si ha notado algún cambio desde su desarrollo. 2. El estudiante deberá anotar en la pizarra una palabra que más represente su opinión sobre el taller. 3. El/la profesor/a jefe también deberá dar su opinión a los/as estudiantes respecto de la realización del taller. <b>(90 minutos)</b>
Recursos	- Pizarra - Plumón
Medios de evaluación	<b>De proceso:</b> - Registro de las opiniones y sugerencia por parte de los estudiantes y profesores.
Participantes	Estudiantes de segundo ciclo y profesores/as participantes del taller
Responsable	Jefa de UTP

## Capítulo 7

### Discusión y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico social realizado, se presenta la integración sociocultural de los niños/as haitianos/as de una comunidad educativa municipal en la comuna de Quilicura, como una necesidad relevante a ser abordada y generada por dos principales causas.

La primera se vincula con los propios niños/as de origen haitiano, en quienes se detectaron principalmente tres obstaculizadores para sus procesos de integración: la barrera idiomática, la dificultad en las relaciones interpersonales con sus pares, y la existencia de prácticas violentas entre niños/as haitianos/as, y entre estos y el resto de sus compañeros/as. La segunda causa guarda relación con la escuela, en la que se identificaron tres importantes deficiencias: la carencia de programas pedagógicos y de capacitación para los/as profesores/as y directivos del establecimiento sobre tema de integración; la falta de experiencia laboral con estudiantes inmigrantes, especialmente haitianos/as; y sus creencias negativas -configuradas como prejuicios que funcionan como mecanismos de exclusión-, acerca del ingreso y rendimiento académico de los/as niños/as haitianos/as que estudian en la institución.

Estos resultados se condicen con lo presentado en la revisión de antecedentes, al señalarse que el fenómeno de la inmigración de niñas y niños haitianos trae consigo el surgimiento de dificultades de integración asociadas a problemas de exclusión y discriminación (Muñoz, 2007; Loredó, 2007; Thayer, 2013; Rojas, Amode & Vásquez, 2015, Stefoni, Acosta, Gaymer & Casas-Cordero, 2010). Además, se constata lo referido por estudios que indican que, en Chile, dentro del ámbito escolar los/as estudiantes consideran que una o más nacionalidades son inferiores a la chilena (UNICEF, 2004). Por otro lado, los resultados obtenidos en el diagnóstico son sintónicos con lo revisado en torno a la existencia de discriminación entre niños/as de distintos orígenes, que se

expresaría en prácticas de exclusión cotidianas, y en agresiones físicas y verbales; prácticas que serían motivadas por las diferencias más patentes -como son el color, la vestimenta y el idioma- y que se constituirían como motivo de violencia, y no como una oportunidad de intercambio e enriquecimiento cultural (Muñoz, 2007).

En esta misma línea, en el análisis de los resultados emergen carencias importantes por parte del establecimiento en materia de integración sociocultural, lo que es sostenido por autores como Tijoux (2014) y Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero (2010), quienes señalan que este proceso comienza a ser afectado por obstáculos desde las instituciones chilenas, al no considerar formas de acogida que ayuden a los recientes ciudadanos a orientar sus vidas en este nuevo escenario.

En función de los resultados emergentes, que decantaron en el Modelo de Problema y Modelo de Solución propuesto, la actividad integradora de este proyecto tiene por objetivo fomentar la integración sociocultural de niñas y niños haitianos de una escuela municipal de Quilicura, siendo este proceso concebido por los/as informantes como un proceso bidireccional y de doble vía que involucra, tanto a los nuevos asentados, como a los grupos nacionales, estableciendo además el compromiso por parte de la sociedad en garantizar los recursos y mecanismo para la generación y promoción de la diversidad cultural. Esto se condice con la revisión de antecedentes, en el que esta mirada bidireccional se presenta como una condición para que dicho proceso se genere, y desde ahí, se señala que es necesario que ambos colectivos adquieran las competencias para la interacción intercultural, promoviendo una buena convivencia desde la comprensión y el respeto por las diferencias culturales (Nieves, Franco, Díaz & Pozo, 2001).

Por otro lado, en el diagnóstico social se identificaron puntos disonantes con la literatura revisada, particularmente frente a la relación y dominio por parte de los niños y niñas haitianos con respecto a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En general, los/as profesores/as señalaron que los/as estudiantes de origen haitiano no presentan dificultades para utilizarlas, y que no existen diferencias con respecto a sus pares chilenos en el manejo de estos dispositivos. Esto se contrapone con lo revisado en los

antecedentes, en los que autores e instituciones (Quiroga, 2013, Gasser, 2012, UNESCO, 2013) hacen una distinción entre aquellas personas o comunidades que utilizan las TIC como parte de su rutina diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas –conocido como la brecha tecnológica- (Quiroga, 2013, Gasser, 2012), derivado además de las aún significativas diferencias existentes entre los países más pobres y los desarrollados de América, en el uso de las nuevas tecnologías (UNESCO, 2013). Lo anterior es relevante si se considera que Haití es uno de los países del globo con menor acceso a las tecnologías y menor penetración de Internet (Banco Mundial, 2015). Sin embargo, en este punto, cabe destacar que no existe literatura estudios orientada específicamente a la relación de las personas haitianas con las TIC. Esto convierte los presentes resultados en una contribución en materia de inmigración en Chile, sobre todo si se tiene en cuenta que los flujos migratorios de las personas provenientes del país caribeño han experimentado un crecimiento significativo durante los últimos años.

Entre otros resultados que llaman la atención del diagnóstico social elaborado a partir de las creencias de los/as informantes clave frente al ingreso de estudiantes haitianos/as a las aulas chilenas, se encuentran que los/as niños/as haitianos/as se resisten a generar su propia integración sociocultural a través de la realización de dinámicas de segregación y exclusión, manifestada mediante la realización de “*bandas y clanes de haitianos*” -tal como lo denominaron los/as profesores/as entrevistados/as-, a lo que no hacen alusión los autores revisados en los antecedentes.

Por otro lado, en los relatos de los/as participantes se detectó que estos valoran ciertos recursos de las niñas y niños haitianos, entre las que destacan su inteligencia kinésica, su actitud positiva para aprender los contenidos escolares presentando logros rápidos, el esfuerzo depositado para nivelarse a sus compañeros, y su capacidad para adaptarse rápidamente al idioma. Además, en los/as relatos de los/as informantes en reiteradas ocasiones surgieron diferencias de género respecto a las conductas de los niños/as haitianos dentro del establecimiento, señalando que las niñas haitianas son más tranquilas y responsables por sus estudios que los varones, quienes se caracterizan por ser

más inquietos y desordenados dentro de la escuela, rasgos que podrían ser interesantes de profundizar en estudios posteriores sobre las características psicosociales de estudiantes migrantes en las aulas chilenas.

A su vez, el proyecto se destaca diseñar una intervención que incorpora aspectos innovadores para el área de la comunicación y la educación, ya que integra una mirada tripartita dirigida a tres actores clave en el proceso de integración sociocultural, como son los/as estudiantes, los/as profesores/as y la comunidad educativa en general. En el caso de los/as profesores/as, el taller busca ser un dispositivo que actúe como una estrategia pedagógica en el aula. Por esta razón, se incorpora y se subraya la importancia de realizar una capacitación previa a las sesiones del taller, con la finalidad de entregarles las herramientas necesarias para llevar a cabo adecuadamente la intervención.

Durante su desarrollo, este trabajo se orientó a presentar el complejo entramado acerca de la integración sociocultural de los/as estudiantes haitianos/as desde las creencias y experiencias de contacto de sus profesores/as como actores fundamentales en este proceso, constituyéndose como una contribución en materia de inmigración, especialmente de los niños/as migrantes, que es un grupo de creciente relevancia al que se le ha prestado escasa atención. Si bien este estudio, se enfocó en la escuela municipal de la comuna de Quilicura, sitúa a la comunidad educativa en general en un espacio crucial para desarrollar y propiciar los procesos de integración sociocultural y todas las variantes que la definen.

Una limitación detectada en el desarrollo de este estudio tiene relación con que no se consideró para el diagnóstico social la voz de los/as estudiantes haitianos/as ni la de los demás alumnos/as que componen el segundo ciclo del establecimiento, decisión que fue tomada para proteger la integridad de los/as niños/as desde el establecimiento. Ante esto, y como condición mínima para la aplicación de esta propuesta, se acentúa la importancia de realizar al inicio de la intervención una clase dirigida a los/as estudiantes a modo de diagnóstico, orientada a conocer y recoger sus intereses e inquietudes respecto a la temática de integración sociocultural, tal como se establece en el diseño del taller. Así

también, por esta limitación, entre otras cosas, es que se enfatiza la realización de una instancia formativa al término de cada sesión, para obtener una retroalimentación de la clase. De este modo, esta intervención es considerada una propuesta flexible, con la finalidad de que pueda ser ajustada a los requerimientos identificados en dichas instancias, y se permita su instalación de manera local, contextualizada y con sentido para la comunidad educativa.

El proyecto presentado fue desarrollado y diseñado para ser una herramienta viable en materia económica, de gestión y aplicación, para generar procesos de integración sociocultural en el plano educativo. Su flexibilidad y capacidad de adaptación a distintos escenarios lo hace ser un insumo que se puede extender a otras situaciones y problemáticas, pudiendo ser presentado a establecimientos de dependencia municipal, particular subvencionada y particular pagada. A su vez, su ejecución no requiere mayor inversión económica, ya que incorpora la utilización de salas con recursos que se pueden encontrar en la mayoría de las escuelas del país como computadores e Internet (Subsecretaría de Telecomunicaciones, 2012). En tanto, si el establecimiento no contara con disponibilidad de equipos audiovisuales como cámaras de videos, estos dispositivos pueden ser adquiridos a través de donaciones, como es el caso de la escuela bajo estudio. Por otro lado, esta actividad de integración propone su realización en 13 sesiones durante las horas de libre disposición, cuya distribución dependerá de los propios establecimientos que son los responsables de su aprovechamiento en beneficio de los aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes de acuerdo a lo estipulado en su proyecto educativo.

Con respecto a las proyecciones del proyecto, el diseño de esta intervención contribuye a la construcción de conocimientos en el campo de la comunicación y la educación, al entregar una solución medial a un problema educacional a través de las TIC, como agente de integración de todos los estudiantes que componen el espacio escolar y caso de este estudio. Estas particularidades pueden ser de utilidad para orientar futuras intervenciones que involucren estudiantes haitianos en procesos de escolarización, pudiendo extenderse y replicarse en otros contextos y escenarios o a niñas y niños de otras

nacionalidades si se realizan las adaptaciones y ajustes necesarios a su realidad. Sin ir más lejos, la actividad de integración propuesta será replicada por estudiantes de la carrera de psicología comunitaria de la Universidad San Sebastián, que trabajan actualmente con estudiantes haitianos en la comuna de San Bernardo de la Región Metropolitana, en una escuela municipal durante el primer semestre del año 2017.

A su vez, este estudio puede ser considerado como una antesala a otras investigaciones que busquen precisar aspectos relacionados con la temática abordada, así como indagar en otros ámbitos relativos a la inmigración haitiana como fenómeno en pleno desarrollo en el país, como, por ejemplo, estudios en la línea de la geografía humana sobre el caso de migrantes haitianos y generar conocimientos actualizados sobre estos nuevos habitantes del país. Además, de realizarse esta intervención, se cree pertinente generar una evaluación de la misma, de manera de registrar sus resultados y generar mejoras sistemáticas de acuerdo a lo recogido.

Así, esta propuesta tiene un alcance social y aplicado al constituirse como una estrategia concreta para promover la integración sociocultural de niñas y niños inmigrantes haitianos en una escuela municipal de Quilicura, considerando las necesidades y dificultades identificadas, tanto en los/as niños/as haitianos, como en la institución. Desde ahí, es que este trabajo se considera un insumo para la escuela al quedar esta intervención a su disposición, y al sugerir la generación de políticas en materia educacional, que tomen en cuenta las barreras existentes, así como también la necesidad de promover la integración de culturas desde las aulas.

## Referencias

- Adriasola, L. & Pardo, G. (2016). Haitianos que arriban al día a Chile alcanzan los 170 en promedio, y aumentan mujeres y niños. *El Mercurio*. Recuperado de <http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=288862>
- Aguilar, MJ. & Ander-Egg, E. (1990). Diagnóstico social. Conceptos y metodología. 2° edición, grupo editorial Lumen, Hvmánitas, Buenos Aires – México.
- Aldunate, E. & Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. Santiago: CEPAL.
- Aguado, M.T., (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. Lecturas de pedagogía diferencial. Seminario de Educación Multicultural en Veracruz. Recuperado de <http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/ActoresyEscenarios/Escenarios/EdFormal/eintercultural.pdf>
- Banco Mundial. (2015). Usuarios de Internet (por cada 100 personas). Recuperado de <http://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER.P2>
- Berrios, J. & Bortolotto, I. (2015). Migración e Interculturalidad: una oportunidad no una amenaza. Instituto Católico Chileno de Migración [INCAMI], Santiago, Chile.
- Berrios-Valenzuela, L., Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>
- Cacheiro, M.L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 39, 69-81. [sin doi asignado]
- Castles, S. (2000). Migración internacional a comienzos del siglo XXI: tendencias y problemas mundiales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 165, 17-32. [sin doi asignado]
- Colectivo Sin Fronteras, Fundación Anide & KinderNotHilfe (2007). *Niños y Niñas Migrantes: Políticas Públicas, Integración e Interculturalidad*. Santiago: Quimantú.

- Coll, C. & Monereo, C (2008). *Psicología de la Educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata
- Cornejo, M. & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34.  
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol10-issue2-fulltext-144>
- Cortés del Castillo, D. (2008). *Creecer en movimiento: Niños inmigrantes latinoamericanos en Chile*. (Memoria de título). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Cortez, A. (2007). La migración internacional: un desafío para las políticas públicas en Chile. En Colectivo Sin Fronteras, Fundación Anide & KinderNotHilfe (Eds.), *Niños y Niñas Migrantes: Políticas Públicas, Integración e Interculturalidad* (pp.105-118). Santiago: Quimantú.
- Coy, C. (2011). *El taller de realización de video como apoyo para la integración multicultural: el caso de la Escuela República de Alemania en Santiago de Chile*. (Memoria de título). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- De la Herrán, A. (2011). Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa. En N. Álvarez Aguilar y R. Cardoso Pérez (Coords.) *Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad*. Camagüey (Cuba): Universidad de Camagüey (ISBN: 978-959-16-1404-9).
- De Vallescar, D. (2000). *Cultura, multiculturalismo e interculturalidad. Hacia una racionalidad intercultural*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/H/2/H2098801.pdf>
- Departamento de Extranjería y Migración [DEM]. (2016). *Anuario Estadístico Nacional Migración en Chile período 2005-2014*. Santiago: Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Recuperado de <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/02/Anuario-Estad%3%ADstico-Nacional-Migraci%3%B3n-en-Chile-2005-2014.pdf>

- Departamento de Extranjería y Migración [DEM]. (2014). *Caracterización de la Migración en Chile: Una mirada desde instrumentos gubernamentales*. Santiago: Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Recuperado de <http://www.flacsochile.org/wp-content/uploads/.../Seminario-flacso-20-de-mayo-2014.ppt>
- Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y Media Luna Roja [IFRC]. (2013). *Terremoto de Haití 2010. Informe de avance de tres años*. Ginebra: IFRC. Recuperado de [http://www.ifrc.org/PageFiles/103716/1232500-IFRC-Haiti\\_3\\_years%20report-SP.pdf](http://www.ifrc.org/PageFiles/103716/1232500-IFRC-Haiti_3_years%20report-SP.pdf)
- Feres, J.C. & Mancero, X. (2011). La Medición del desarrollo humano: elementos de un debate. En Banco Interamericano del Desarrollo [BID] & Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento [BIRF] (Eds.), *Programa para el mejoramiento de las encuestas y la medición de las condiciones de vida en América Latina y el Caribe, La medición de la pobreza: métodos y aplicaciones* (pp. 333-336). Aguascalientes: CEPAL.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, C. (2016). *Niños inmigrantes: se realidad en las escuelas chilenas*. Columna de opinión en *Inmigrantes en Chile. Una riqueza por explorar*. Revista para los exalumnos. Pontificia Universidad Católica de Chile, 130, septiembre-octubre, 2016.
- Flores, R. (2009). La observación como forma de investigación social. En *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones UC, Santiago, Chile.
- Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación [FONIDE]. (s.f). *Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica*. Recuperado de <http://www.piie.cl/index.php/proyectos/proyectos-en-ejecucion/255-inclusion-y->

procesos-de-escolarizacion-en-menores-migrantes-que-asisten-a-establecimientos-de-educacion-basica

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2004). *Convivencia en el ámbito escolar en Chile. Informe Cuantitativo*. Santiago: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de [www.unicef.cl/voz/docs/estudio\\_convivencia\\_escolar.pps](http://www.unicef.cl/voz/docs/estudio_convivencia_escolar.pps)
- Fuentes, B. (2013). *Características socioespaciales de inmigrantes haitianos en las comunas de Estación Central y Quilicura de la RM*. (Seminario de grado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Galaz, K., Ahumada, R. & Benavides, M. A. (2013). *Realidad de Niños y Niñas inmigrantes en Chile y la Integración en la educación*. (Tesis doctoral). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Garay, F. (2015). *La otra cara de la inmigración en Chile: Una mirada desde el desarrollo humano integral*. Santiago: Dirección de Estudios Idea País. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/322316996/La-Otra-Cara-de-La-Inmigracion-en-Chile-Una-Mirada-Desde-El-Desarrollo-Humano-Integral>
- Gasser, U. (2012). Las nuevas tecnologías de la información y la educación de la juventud. En M. De Moragas (Ed.), *La comunicación: De los orígenes a Internet* (pp. 91-122). Barcelona: Gedisa.
- Gavilán, N. & Teresa, M. (2010). Persona multicultural, comunicación intercultural. La propuesta de Amin Maalouf. *Comunicación y sociedad*, 14, 199-216. [sin doi asignado]
- González, R. (2016). *Inmigrantes en Chile: el desafío de la interculturalidad*. Columna de opinión en *Inmigrantes en Chile. Una riqueza por explorar*. Revista para los exalumnos. Pontificia Universidad Católica de Chile, 130, septiembre-octubre, 2016.
- Instituto Nacional de Estadísticas [INE]. (2013). *Compendio Estadístico 2013*. Santiago: INE. Recuperado de

[http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario\\_de\\_publicaciones/pdf/COMPENDIO\\_2013.pdf](http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario_de_publicaciones/pdf/COMPENDIO_2013.pdf)

Instituto Nacional de Estadísticas [INE]. (2002). *Censo 2002: Resultados*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas. Recuperado de <http://www.ine.cl/cd2002/sintescensal.pdf>

Instituto Nacional de la Juventud [INJUV]. (2011). *Jóvenes migrantes: inclusión social y desafíos para las políticas públicas en juventud*. Santiago: Ministerio de Planificación. Recuperado de <http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/estudiosdelinjuv/serieestudios/estudio5jovenesmigrantes.pdf>

Ketterer, G. (2010). Otro record negativo para Haití - La peor tragedia de la historia de América Latina. *Coyuntura Económica*. Recuperado de <http://coyunturaeconomica.com/internacional/terremoto-haiti>

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, 7, 19-40. [sin doi asignado]

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. London: Sage.

Leiva, J. (2013). La interculturalidad a través de las TIC: Un proceso de aprendizaje en red. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 25, 1-13. [sin doi asignado]

Leiva, J. (2012). De la interculturalidad a la digiculturalidad: el uso de las TIC en la dinamización de contextos de diversidad cultural. En Y. Sandoval, H. Arenas, E. López, J. Cabero-Almenara & J. Aguaded (Coords.), *Las tecnologías de la información en contextos educativos: nuevos escenarios de aprendizaje* (pp. 133-144). Santiago de Cali: Universidad Santiago de Cali

Lira, E. (2008). Notas sobre Ética, Investigación Social y Derechos Humanos. En Lira, E. (Ed.), *Bioética en Investigación en Ciencias Sociales*. Santiago: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT.

- Loudidor, W. (2011). *Los flujos haitianos hacia América Latina: Situación Actual y Propuestas*. Santiago: Servicio Jesuita a Refugiados para Latinoamérica y el Caribe. Recuperado de [https://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios\\_e\\_informes/Flujos%20haitianos%20haciaAL.pdf](https://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/Flujos%20haitianos%20haciaAL.pdf)
- Loredo, P. (2007). Migración e Integración: la infancia que no espera. En Colectivo Sin Fronteras, Fundación Anide & KinderNotHilfe (Eds.), *Niños y Niñas Migrantes: Políticas Públicas, Integración e Interculturalidad* (pp. 51-68). Santiago: Quimantú.
- Mardones, P. (2006). *Exclusión y sobre-concentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socio-territorial. Informe final del concurso Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Programa Regional de Becas CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110127120302/mardones.pdf>
- Martínez, J. & Vono, D. (2005). Geografía migratoria intrarregional de América Latina y el Caribe al comienzo del siglo XXI. *Revista de geografía Norte Grande*, 34, 39-62. [sin doi asignado]
- Martínez, L. (2007). *SENAME y su acción frente a los niños, niñas y adolescentes migrantes*. En Colectivo Sin Fronteras, Fundación Anide & KinderNotHilfe (Eds.), *Niños y Niñas Migrantes: Políticas Públicas, Integración e Interculturalidad* (pp. 37-49). Santiago: Quimantú.
- Ministerio de Desarrollo Social [MIDESO]. (2013). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional: Síntesis de resultados. Inmigrantes*. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperada de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/CASEN\\_2013\\_Inmigrantes\\_revisada.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/CASEN_2013_Inmigrantes_revisada.pdf)
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2005). Instruye sobre el Ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos(as) inmigrantes en los establecimientos

- educacionales que cuentan con reconocimiento oficial (División Jurídica 07/1008). Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado de [http://www.extranjeria.gob.cl/filesapp/Of\\_07\\_1008\\_MINEDUC.pdf](http://www.extranjeria.gob.cl/filesapp/Of_07_1008_MINEDUC.pdf)
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile [MINEDUC] (2011). Bullying. Recuperado de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103041154570.Bullying.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041154570.Bullying.pdf)
- Ministerio de Educación y Ciencia. (s/f). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación e integración social de inmigrantes*. España: Gobierno de España. Recuperado de <http://ares.cnice.mec.es/informes/10/documentos/indice.htm>
- Muñoz, C (2007). Niños y niñas sin fronteras en las escuelas. En Colectivo Sin Fronteras, Fundación Anide & KinderNotHilfe (Eds.), *Niños y Niñas Migrantes: Políticas Públicas, Integración e Interculturalidad* (pp. 51-68). Santiago: Quimantú.
- Nieves, L., Franco, P., Díaz, J.L. & Pozo, J. (2001). *Inmigración y Escuela. De la educación intercultural a la educación para la ciudadanía. Una propuesta para el debate*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2004/05/14/inmigracion-y-escuela-de-la-educacion-intercultural-a-la-educacion-para-la-ciudadania/>
- Obrador, P. (2016). Campaña busca que niños y adolescentes migrantes no sean excluidos del sistema educativo. *BioBioChile*. Recuperado el 23 de octubre de 2016 de <http://www.biobiochile.cl/noticias/opinion/entrevistas/2016/09/21/campana-busca-que-ninos-y-adolescentes-migrantes-no-sean-excluidos-del-sistema-educativo.shtml>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2000). *La migración internacional y el desarrollo en las Américas. Simposio sobre migración internacional en las Américas*. San José: Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], Organización Internacional para las Migraciones (OIM) & Banco

- Interamericano de Desarrollo (BID). Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/7/10907/lcl1632p.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2014). *Tendencias y patrones de la migración latinoamericana y caribeña hacia 2010 y desafíos para una agenda regional*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. Recuperado de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37218/S1420586\\_es.pdf;jsessionid=D98D41AF4EBA4A655EC54053C8A8512E?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37218/S1420586_es.pdf;jsessionid=D98D41AF4EBA4A655EC54053C8A8512E?sequence=1)
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2013). *Globalización e interdependencia: migración internacional y desarrollo. Declaración del Diálogo de Alto Nivel sobre la Migración Internacional y el Desarrollo*. Nueva York: ONU. Recuperado de <https://www.iom.int/files/live/sites/iom/files/What-We-Do/docs/Final-Declaration-2013-Sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola [FIA] & Programa Mundial de Alimentos [PMA]. (2014). *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2014. Fortalecimiento de un entorno favorable para la seguridad alimentaria y la nutrición*. Roma: FAO. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-i4037s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1960). Conferencia General: Resoluciones. Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583s.pdf#page=119>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] & Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC]. Recuperado de

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/situacion-educativa-mexico-2013.pdf>

- Organización Internacional para las Migraciones [OIM]. (2006). *Glosario sobre Migración: Derecho Internacional sobre Migración*. Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones. Recuperado de [http://publications.iom.int/bookstore/free/IML\\_7\\_SP.pdf](http://publications.iom.int/bookstore/free/IML_7_SP.pdf)
- Ovejero, A., de la Villa, M. J., & Martín, J. (2000). Aprendizaje Cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo para las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage.
- Pavez, I. (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis (Santiago)*, 12(35), 183-210. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200009>
- Pellegrino, A. (2001). *Migrantes latinoamericanos y caribeños: Síntesis histórica y tendencias recientes*. Santiago: CEPAL.
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad. *Zer Revista de Estudios en Comunicación*, 21, 11-22. [sin doi asignado]
- Plan de Desarrollo Comunal 2010-2014 (2009). Propuesta de la Municipalidad de Quilicura, Santiago, Chile.
- Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (2016). Departamento Educacional de la Municipalidad de Quilicura, Santiago, Chile.
- Policía de Investigaciones de Chile [PDI]. (2012). *Análisis de situación migratoria de extranjeros de nacionalidad haitiana* (Reporte n°5). Recuperado de <http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/Informe-Migratorio.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2010). *Informe de desarrollo humano. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*. Madrid: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2010\\_es\\_complete\\_reprint.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2010_es_complete_reprint.pdf)

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2015). *Informe sobre desarrollo Humano 2015. Trabajo al servicio del desarrollo humano*. Nueva York, Estados Unidos. Recuperado de [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2015\\_report\\_sp.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2015_report_sp.pdf)
- Quiroga, P. (2013). *De nativos, inmigrantes, y la brecha digital: una revisión crítica al abordaje de Educación/Tecnología*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/GT10-Pablo-Enrique-Quiroga-Branda.pdf>
- Rabossi, E. (1990). Derechos Humanos: El principio de igualdad y la discriminación. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, (7), 175-192.
- Rodríguez, G. (2007). Niñas y niños migrantes. En Colectivo Sin Fronteras, Fundación Anide & KinderNotHilfe (Eds.), *Niños y niñas migrantes: Políticas Públicas, integración e interculturalidad* (pp. 17 -36). Santiago: Quimantú
- Rojas N., Amode, N. & Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis (Santiago)*, 14(42), 217-245. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300011>
- Salvador, C.M., Pozo, C. & Alonso, E. (2010). Estrategias comportamentales de aculturación y síndrome de Ulises de los inmigrantes Latinoamericanos. *Boletín de Psicología*, 98, 55-72.
- Santoveña, S. (2011). Tecnología y Medios en educación. En M. López-Jurado (Ed.), *Educación para el siglo XXI* (pp. 203-234). Barcelona: Desclee de Brouwer.
- Sepúlveda, P. (2016). Ley de migración del país es la más antigua de la región. *La Tercera*. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/ley-de-migracion-del-pais-es-las-mas-antigua-de-la-region/>
- Servicio Nacional de Menores [SENAME]. (2013). *Niños, niñas y adolescentes migrantes. Una mirada desde los Proyectos de Diagnóstico*. Santiago: Gobierno de

- Chile. Recuperado de  
[http://www.sename.cl/wsename/otros/dam\\_2013/NNA\\_MIGRANTES.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/dam_2013/NNA_MIGRANTES.pdf)
- Sosa, F. (2011). Aculturación psicológica y adaptación sociocultural en estudiantes universitarios migrantes y no migrantes. 3er Congreso Internacional de Investigación. Universidad Nacional de la Plata, 15 al 17 de noviembre de 2011, La Plata. Recuperado de  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1545/ev.1545.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1545/ev.1545.pdf).
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2010). El derecho a la educación de los *niños y niñas inmigrantes en Chile*. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suárez, D. (2010). Jugando y construyendo identidades en el patio de recreo. Etnografía en una escuela con niños/as hijos/as de inmigrantes y niños/as chilenos/as. (Memoria de título), Universidad de Chile, Santiago.
- Thayer, L. (2013). Expectativas de reconocimiento y estrategias de incorporación: la construcción de trayectorias degradadas en migrantes latinoamericanos residentes en la Región Metropolitana de Santiago. *Polis Revista Latinoamericana*, 35, 1-21. [sin doi asignado]
- Tijoux, M. (2011). Niños (as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 61, 83-104. [sin doi asignado]
- Tijoux, M (2014). *Niños y niñas de la inmigración y búsqueda de la reflexividad para enfrentar su discriminación*. Clase magistral presentada en el seminario "Infancia e inmigración: los desafíos para una sociedad intercultural", organizado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Santiago, Chile.
- Vásquez, M. (2007). Intervención local y comunitaria para la integración social y cultural de los inmigrantes. En Colectivo Sin Fronteras, Fundación Anide & KinderNotHilfe

(Eds.), *Niños y niñas migrantes: Políticas Públicas, integración e interculturalidad* (pp. 121-132). Santiago: Quimantú.

Von Feilitzen, C. (2002). Aprender haciendo: reflexiones sobre la educación y los medios de comunicación. *Comunicar*, 18, 21-26. [sin doi asignado]

Zavala, X. & Rojas, C. (2005). *Globalización, procesos migratorios y estado en Chile*. Santiago y Buenos Aires: Centro de Encuentros Cultura y Mujer, Migraciones, globalización y género. Recuperado de [http://www.choike.org/documentos/migra/007\\_chile.pdf](http://www.choike.org/documentos/migra/007_chile.pdf)

## **Apéndices**

## APÉNDICE A

### GUIÓN TEMÁTICO ENTREVISTAS INDIVIDUALES

#### PRESENTACIÓN

Muchas gracias por su disponibilidad para participar en esta entrevista. Mi nombre es Javiera Fuenzalida, estudiante del Magister de Comunicación y Educación de la Universidad Católica, me encuentro realizando mi proyecto de grado que trata sobre la integración sociocultural de niñas y niños haitianos mediante el uso de la tecnología. Creemos que usted como (mencionar cargo e institución) puede proporcionar información muy relevante para este estudio.

La idea es que esta sea una conversación lo más agradable posible y que usted se sienta libre de expresarse con honestidad. Como lo que usted comparte es muy importante y la memoria es frágil, esta conversación será registrada por medio de una grabación de audio. Además, y según el procedimiento de consentimiento informado, quiero recordarle que lo que conversemos acá es confidencial.

#### 1. FICHA DEL ENTREVISTADO

Sexo	
Edad	
Cargo	
Trayectoria en el colegio	

Experiencia con niños inmigrantes (en especial con niños haitianos)	
---	--

Preguntas de inicio:

- ¿Qué edad tiene?
- ¿Cuál es su cargo?
- ¿Cuántos años lleva de ejercicio profesional?
- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la escuela?

**2. PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN**

Inmigración:

- ¿Ha trabajado antes con niños inmigrantes? ¿Y con niños haitianos?
- ¿Cómo ha sido su experiencia con estos niños?
- ¿Qué ha sido lo más difícil de esta experiencia?
- ¿Y lo que más le ha gustado?

Escuela e inmigración:

- ¿Desde qué año aproximadamente esta escuela trabaja con niños inmigrantes?

- ¿Cómo ha sido la experiencia desde su punto de vista? ¿Y particularmente con niños haitianos?

- ¿La escuela está preparada para recibir a niños inmigrantes dentro de su alumnado? ¿Por qué?

#### Integración sociocultural:

- ¿Cómo es la relación de los niños inmigrantes con sus pares chilenos? ¿Y con los profesores?

- ¿Cómo es la relación de los niños/as haitianos con sus pares chilenos? ¿Y con los profesores?

- Cuando se habla de “integración sociocultural” ¿a qué cree que se refiere esta noción?

- ¿Usted cree que en la escuela se logra esta integración sociocultural con los niños inmigrantes? ¿Por qué?

- ¿A qué cree que se debe?

- ¿Cuáles son las debilidades que usted percibe para lograrla? ¿Y las fortalezas?

- ¿La escuela planifica o desarrolla estrategias o acciones que apunten hacia una integración sociocultural de los niños inmigrantes? ¿Cuáles? ¿Cómo han resultado o sido evaluadas?

- ¿Existen acciones concretas para la integración sociocultural de niños haitianos en particular?

#### Uso y manejo de TIC:

- En cuanto al dominio y uso de la tecnología, ¿qué hace la escuela para promover el uso de las nuevas tecnologías de la información?

- Dentro de la escuela ¿existe espacio para promover el uso de la tecnología? ¿Con qué fines la utilizan?

- Según su percepción, ¿cuál es el dominio de la tecnología en particular de los niños haitianos?

### **3. DIAGNÓSTICO SOCIAL**

- Según su cercanía con los niños haitianos de la escuela, ¿cree que existen diferencias con respecto a sus pares chilenos? ¿De qué tipo o en qué se observa/manifiestan estas diferencias?

- Con respecto a sus pares chilenos, ¿existen diferencias en el nivel de manejo de tecnologías por parte de los niños haitianos?

- ¿Por ejemplo, en qué aspectos o momentos del día usted percibe que se manifiesta esta brecha tecnológica? ¿A qué cree que se debe?

- ¿Cree que es necesario apuntar hacia la integración sociocultural de niñas y niños haitianos mediante acciones concretas?

- ¿Considera que entregar competencias digitales permitiría a los niños haitianos integrarse socioculturalmente?

- ¿Considera que la brecha tecnológica que hay entre niños chilenos y haitianos dificultaría o facilitaría una intervención de integración sociocultural que implique el uso de TIC?

- ¿Cómo se imagina una intervención en este ámbito? ¿Qué tipo de actividades cree que serían necesarias para promover el uso de tecnologías y la integración sociocultural?

- ¿Qué estrategia, pensando en TIC, recomendaría utilizar para promover la integración sociocultural de niños haitianos?

- ¿Qué opina acerca de la barrera idiomática para llevar a cabo una intervención de este tipo? ¿Cómo manejarla?

- ¿Cuáles serían sus recomendaciones para llevarla a cabo? ¿De qué forma configuraría la actividad?

¿Considera que la escuela tiene los recursos para desarrollar una intervención de este tipo?

Profundizar en: instalaciones, capacidad de profesores, disposición de niños y niñas, otros recursos.

#### **4. CIERRE**

- ¿Le gustaría agregar algo más?

Le agradezco su tiempo y disposición para esta entrevista, su información ha sido muy relevante para mi estudio.

**APÉNDICE B**  
**PAUTA DE OBSERVACIÓN**

**DATOS GENERALES**

Tipo de clase	
Fecha Observación	
Hora de inicio Observación	
Hora de término Observación	
Lugar de Observación	
Número de Participantes	
Sexo Participantes	

Edad Promedio Participantes	
Disposición de Participantes	

### ÁMBITOS A OBSERVAR

DESCRIPCION	REFLEXION
1. Descripción del entorno e infraestructura	
2. Observar instalación de la actividad.  3. Descripción actividad en particular que se está desarrollando, objetivos.  4. Observar cierre de la actividad.	
5. Observaciones de Relaciones Interpersonales:  Niños entre si	

<p>Niños profesor</p> <p>Captar las dinámicas naturales de la clase</p> <p>* integración sociocultural</p>	
<p>6. Prácticas concretas: acciones concretas de los actores.</p> <p>* uso de las TICS</p>	
<p>7. Temas específicos: problemas, necesidades, recursos (pensando en el diagnóstico e intervención).</p>	

## **IMPRESIONES GENERALES**

<p>Reflexiones desde la subjetividad</p>	
--	--

Reflexiones asociadas al diagnóstico	
Reflexiones para la propuesta de intervención:	
Interferencia en la observación	

## APÉNDICE C

### CARTA CONSENTIMIENTO INSTITUCIONAL

Yo, Sr/ \_\_\_\_\_,  
Director de la Escuela Municipal Mercedes Fontecilla de Carrera de la comuna de Quilicura, declaro estar en conocimiento del desarrollo del proyecto de grado conducente al grado de Magíster de Comunicación Social mención Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, denominada “Integración sociocultural de niñas y niños haitianos de la comuna de Quilicura mediante el uso de la tecnología” a cargo de Javiera Paz Fuenzalida Coloma, estudiante de dicha institución.

Mediante la presente expreso estar de acuerdo con los objetivos del proyecto “promover la integración sociocultural de niñas/os haitianos de segundo ciclo de una escuela municipal de la comuna de Quilicura por medio de la utilización de las TIC”, y estoy en conocimiento que este proyecto consta solo del diseño de la intervención y no así en su aplicación.

Doy mi consentimiento institucional para la participación de profesores/as de ciclo, así como también de la jefa de UTP y orientadora del establecimiento, tanto en entrevistas realizadas por la estudiante (en el contexto escolar, con una duración de una hora aproximada cada una), así como en la observación de una a tres clases (sin ser estas interrumpidas, desde el inicio hasta su finalización). Ambas actividades se realizarán durante el mes de junio, julio y agosto de 2016, como parte del proceso de producción de datos asociada al diagnóstico social que permita diseñar la intervención.

Se me ha informado que la participación de los/as profesionales en este estudio es voluntaria y toda información recogida será confidencial, no haciéndose menciones del nombre del participante y no usándose esta para ningún otro propósito distinto a esta investigación académica. Las respuestas serán codificadas usando un número de

identificación que no permitirá reconocer identidades específicas. También estoy en conocimiento que podré solicitar que se retiren los datos institucionales posteriormente estos sean recogidos.

Estoy al tanto que al finalizar la investigación se me proporcionará un informe con los resultados obtenidos, dejando habilitado el taller de tecnología en el contexto de las clases de computación o en instancias que el establecimiento estime oportuno hacerlo.

A su vez, estoy al tanto que me quedará con una copia de este consentimiento.

En caso de que lo estime conveniente, podré contactarme con la estudiante a cargo, Javiera Paz Fuenzalida Coloma, a su teléfono (56 – 9) 76095072, o a su correo electrónico [jzfuenzalida@uc.cl](mailto:jzfuenzalida@uc.cl), para realizar consultas o manifestar inquietudes sobre cualquier aspecto del proyecto.

---

Javiera Fuenzalida

---

Director Escuela

## **APÉNDICE D**

### **CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

#### **ENTREVISTAS**

Usted ha sido invitado/a a participar voluntariamente del proyecto de grado realizado por Javiera Paz Fuenzalida Coloma, estudiante del Magíster Comunicación Social mención Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, denominada “Integración sociocultural de niñas y niños haitianos de la comuna de Quilicura mediante el uso de la tecnología”. La finalidad de esta carta es ayudarle a tomar la decisión de participar en este proyecto.

#### **¿Cuál es el propósito de este estudio?**

Este estudio busca promover la integración sociocultural de niñas/os haitianos de segundo ciclo de una escuela municipal de la comuna de Quilicura por medio de la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC.

#### **¿En qué consiste su participación?**

Se le realizará una entrevista consistente en una conversación con la estudiante en la cual se le harán algunas preguntas, las que usted puede responder con total libertad y honestidad.

#### **¿Cuánto durará su participación?**

La entrevista tiene una duración de aproximadamente una hora.

#### **¿Qué riesgos corre al participar?**

Dado el tipo de actividades y las temáticas abordadas, estas no debieran representar riesgos personales para usted, salvo invertir tiempo en la actividad. Por otro lado, estas se realizarán dentro de su establecimiento educacional, por lo que no tendrá que trasladarse.

### **¿Qué beneficios puede tener su participación?**

Al compartir su percepción y experiencias acerca de la integración sociocultural de niños/as haitianos dentro del establecimiento, favorecerá el diseño de una intervención para abordar dicha temática, la cual quedará disponible para ser usada en el establecimiento educacional.

### **¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?**

La estudiante se compromete a mantener absoluta **confidencialidad** con respecto a cualquier información obtenida en estas actividades, garantizándose la omisión de su nombre y antecedentes relevantes que puedan identificarle, tanto en los informes escritos del proyecto como en la presentación de la defensa del mismo. Las entrevistas serán grabadas y transcritas, tomando los resguardos de confidencialidad, con el único fin de permitir su posterior análisis.

### **¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?**

Usted **NO** está obligado/a de ninguna manera a participar en esta actividad y puede retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia por ello.

### **¿A quién puede contactar para saber más de esta actividad o si le surgen dudas?**

Si tiene cualquier pregunta acerca de este proyecto o a su participación en las actividades descritas puede contactar a la estudiante a cargo del proyecto, Javiera Paz Fuenzalida Coloma al (56-9) 76095072 o al correo electrónico [jzfuenzalida@uc.cl](mailto:jzfuenzalida@uc.cl). Si tiene consultas o preocupación respecto a sus derechos como participante puede contactar

a la profesora guía de este proyecto, Marianne Daher Gray al correo electrónico [mdaher@uc.cl](mailto:mdaher@uc.cl)

Al aceptar participar en este estudio usted autoriza la publicación de los datos recogidos tanto en el documento del proyecto, como en la presentación de defensa de grado, así como en otras instancias de difusión científica, en todas las cuales se compromete resguardar su identificación.

DECLARO QUE HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL ESTUDIO, ACCEDIENDO A PARTICIPAR.

**APÉNDICE E**  
**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**  
**OBSERVACIÓN PROFESORES**

Usted ha sido invitado/a a participar voluntariamente del proyecto de grado realizado por Javiera Paz Fuenzalida Coloma, estudiante del Magíster Comunicación Social mención Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, denominada “Integración sociocultural de niñas y niños haitianos de la comuna de Quilicura mediante el uso de la tecnología”. La finalidad de esta carta es ayudarle a tomar la decisión de participar en este proyecto.

**¿Cuál es el propósito de este estudio?**

Este estudio busca promover la integración sociocultural de niñas/os haitianos de segundo ciclo de una escuela municipal de la comuna de Quilicura por medio de la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC.

**¿En qué consiste su participación?**

Se realizará una observación participante en el contexto de una de sus clases llevadas a cabo en la sala de computación o bien que utilice tecnologías para el proceso de aprendizaje, con foco principalmente en los niños/as. Su clase no será interrumpida.

**¿Cuánto durará su participación?**

La duración de la observación equivale a la duración total de la clase a observar.

**¿Qué riesgos corre al participar?**

Esta observación no debiese representar riesgos personales para usted, ya que el foco de esta observación se centra principalmente en la relación de los estudiantes con las TIC. Por otro lado, esta tampoco implica invertir tiempo, ya que se lleva a cabo durante sus horas de clase correspondientes.

### **¿Qué beneficios puede tener su participación?**

Participar en esta actividad permitirá conocer la relación entre los estudiantes haitianos con las TIC y con sus pares chilenos, favoreciendo el diseño de una intervención para abordar dicha temática, la cual quedará disponible para ser usada en el establecimiento educacional.

### **¿Qué pasa con la información y datos recogidos durante esta actividad?**

La estudiante se compromete a mantener absoluta **confidencialidad** con respecto a cualquier información obtenida en estas actividades, garantizándose la omisión de su nombre y antecedentes relevantes que puedan identificarle, tanto en los informes escritos del proyecto como en la presentación de la defensa de este proyecto.

### **¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?**

Usted **NO** está obligado/a de ninguna manera a participar en esta actividad y puede retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia por ello.

### **¿A quién puede contactar para saber más de esta actividad o si le surgen dudas?**

Si tiene cualquier pregunta acerca de este proyecto o a su participación en las actividades descritas puede contactar a la estudiante a cargo del proyecto, Javiera Paz Fuenzalida Coloma al (56-9) 76095072 o al correo electrónico [jzufuenzalida@uc.cl](mailto:jzufuenzalida@uc.cl). Si tiene consultas o preocupación respecto a sus derechos como participante puede contactar a la profesora guía de este proyecto, Marianne Daher Gray al correo electrónico [mdaher@uc.cl](mailto:mdaher@uc.cl).

Al aceptar participar en este estudio usted autoriza la publicación de los datos recogidos tanto en el documento de este proyecto, como en la presentación de defensa de grado, en las que se compromete resguardar su identificación.

DECLARO QUE HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL ESTUDIO, ACCEDIENDO A PARTICIPAR.

**APÉNDICE F**  
**MEDIOS DE EVALUACIÓN**

**De proceso:**

**1. Sesión de inducción profesores/as: Pauta de observación disposición y actitud de profesores/as frente a la inducción**

<b>INDICADOR</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIÓN</b>
El profesor manifiesta una actitud de escucha y respeto durante la sesión.			
El profesor participa mediante opiniones y propuestas acerca de las temáticas principales de la sesión.			
El profesor manifiesta entusiasmo, motivación y disposición a participar en el taller de video.			
El profesor manifiesta sus opiniones y dudas en una forma adecuada respetando asimismo las opiniones de los demás.			

**2. Sesiones dirigidas a los/as estudiantes: Pauta de observación de la disposición y actitud de los/as estudiantes frente al taller.**

<b>INDICADOR</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIÓN</b>
El estudiante manifiesta una actitud de escucha y respeto durante la sesión.			
El estudiante entrega sus opiniones e impresiones de una manera respetuosa con el profesor y con sus compañeros.			
El estudiante cumple y realiza cada una de las instrucciones que el profesor le indica			
El estudiante comparte sus ideas con el resto de su grupo manteniendo una actitud de			

respeto, así como también escucha a su equipo de trabajo.			
El estudiante manifiesta entusiasmo, motivación y disposición a participar en el taller de video.			

**3. Sesiones dirigidas a los/as estudiantes: Pauta de participación de los/as estudiantes durante las dinámicas grupales.**

<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDAD</b></p> <p style="text-align: center;">(Escriba en esta columna el nombre de la actividad)</p>	<p style="text-align: center;"><b>NIVEL DE PARTICIPACIÓN</b></p> <p style="text-align: center;">Indique un número de participación del 1 al 10, donde 1 es “muy poco” y 10 es “sobresaliente”.</p>
<p style="text-align: center;">Nombre actividad:</p> <p style="text-align: center;">Ejemplo: “Dinámica de la pelota”</p>	

**4. Sesión dirigida a la comunidad educativa: Pauta de observación acerca de la actitud y disposición de la comunidad educativa con los trabajos finales del taller.**

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIÓN
En general la comunidad educativa mantiene una actitud de respeto ante la exhibición de los trabajos finales			
La comunidad educativa participa expresando sus opiniones y comentarios acerca de los trabajos finales.			
La comunidad educativa espera a que termine la exhibición de todos los videos de los alumnos, quedándose hasta el final de la sesión en el lugar.			

**5. Sesión de cierre: Registro de las opiniones y sugerencia por parte de los estudiantes y profesores.**

<b>NOMBRE PARTICIPANTE</b>	<b>OPINION ENTREGADA</b>	<b>PROPUESTA PARA LA SEGUNDA VERSIÓN DEL TALLER</b>
Ejemplo: Estudiante Francesca Martínez.	Los temas abordados son poco motivantes para los estudiantes.	Para la próxima versión del taller se podría abordar otras temáticas más actuales como la música preferida de los estudiantes.

## **De resultado**

### **1. Sesión de Inducción profesores: Cuestionario**

**Por favor conteste lo más detallado posible las siguientes preguntas:**

- ¿Por qué es importante la integración sociocultural de los/as estudiantes haitianos?
- ¿Cuál es la relación entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TC) en la integración de los estudiantes haitianos?
- ¿Qué partes componen una producción de una pieza audiovisual?
- ¿Cómo se llama el programa de edición de videos?
- ¿Cuál es la finalidad del taller “Mis compañeros de curso: abriendo fronteras desde la sala de clases”?
- ¿Cuáles son los principales objetivos de las sesiones destinadas a los estudiantes haitianos y qué metodología de aprendizaje se va a utilizar para cumplirlos?
- ¿Cuántas sesiones componen este taller?