

Discourses on school success in high-migration contexts in Chile

M. Consuelo Rebolledo-Rebolledo (ORCID: 0000-0002-2809-1616) ¹
Doctoranda Universitat Autònoma de Barcelona

DOI: <https://doi.org/10.35811/rea.v1i1.354>

Fecha Recepción : 15 de agosto 2024 Fecha Aceptación : 30 de octubre de 2024

Resumen

Los grandes movimientos migratorios de los últimos años no han estado ajenos al contexto chileno. En particular, en el contexto escolar, hemos visto un aumento de estudiantes extranjeros entre el año 2015 y el año 2023 desde un 0,9% a un 7,4%. Este contexto ha traído desafíos, incluyendo la integración de niños y niñas en la escuela y el cumplimiento de expectativas familiares. La investigación presenta concepciones de éxito expresadas por familias, profesorado y equipos directivos en tres escuelas de Independencia, Chile, destacando diferencias en sus discursos.

Palabras claves: éxito escolar, estudiantes extranjeros, estudiantes inmigrantes, discursos.

Abstract

The large migratory movements of recent years have been also present in the Chilean context. Particularly in the school context, we have seen an increase in foreign students from 0.9% to 7.4% between 2015 and 2023. This context has brought a series of new challenges, among them being able to integrate the children who come to school well and meet the expectations that families and children themselves have. The research presented here reports on the conceptions of success expressed in the discourses held by families, teachers, and management teams of three schools in the district of Independencia, Chile, highlighting differences in their discourses.

Keywords: school success, foreign students, immigrant students, discourses.

¹Corresponding author: consuelorebolledo@gmail.com

1 Introducción

Uno de los elementos característicos de la última década a nivel global han sido los grandes movimientos humanos. Algunos de estos han estado marcados por dificultades económicas, políticas y, por cierto, los elementos asociados a la pandemia Covid 19. Chile no ha estado ajeno a esta realidad y desde los años 90 ha sido concebido como un país receptor de migración, principalmente por su estabilidad económica y política dentro de Latinoamérica.

La migración que Chile ha recibido proviene principalmente de países latinoamericanos, es en su mayoría femenina y se ha instalado en las regiones del norte grande del país y en la Región Metropolitana. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadísticas y del Servicio Nacional de Migraciones, al 31 de diciembre de 2021 la población migrante extranjera asentada en Chile ascendía a 1.482.390 personas, un 7,5% de la población total del país y un 14,1% más que en 2018. Cabe resaltar que estas cifras están asociadas a personas con trámites migratorios regularizados, por lo que podríamos considerar que existe un número bastante mayor de personas si consideramos las estimaciones de quienes no han iniciado un proceso de regularización migratoria.

En el ámbito educacional, claramente este incremento de personas migrantes extranjeras ha tenido un impacto. Para el año 2015, el porcentaje de estudiantes extranjeros correspondía al 0,9%, pasando a un 7,4% en 2023. Dentro de las nacionalidades presentes, en su mayoría pertenecen a países de América del Sur, como Perú, Colombia, Bolivia, Venezuela y Haití.

Dentro de las regiones que concentran la matrícula de niños y niñas extranjeros están las regiones de Tarapacá con un 16.7%, la de Antofagasta con un 15.5%, la de Arica y Parinacota con un 12.4% y la Metropolitana con un 9.6%. Este contexto ha llevado a que las escuelas tengan que desarrollar diversas estrategias de apoyo a los aprendizajes y la convivencia, lo que sucede además como una reacción forzada, principalmente por el retraso en una respuesta a nivel país o regional, considerando que la primera Política Nacional de Estudiantes Extranjeros fue emanada desde el Ministerio de Educación en el año 2018 y actualizada en 2023, bastantes años después de lo necesario.

Una de las preocupaciones que se ha visto a nivel global al respecto tiene que ver con el éxito que las y los niños extranjeros logran alcanzar en los países receptores. En esta línea, Carrasco y Pàmies (2013) evidencian que, a nivel internacional, los resultados muestran que las y los estudiantes extranjeros se vinculan con la escuela con una actitud más positiva que sus pares nacionales y, a pesar de esto, obtienen peores resultados.

Esta realidad ha llevado a una estigmatización en la población receptora, instalando una supuesta realidad que llevaría a responsabilizarla de malos resultados académicos en contextos de alta migración. En este sentido, cobra gran relevancia el rol que la escuela tenga con respecto a la reducción de las desigualdades y a la promoción del éxito escolar (Murillo, 2016).

En este sentido, el presente artículo pretende conocer cuáles son los discursos asociados a la concepción del éxito escolar, en el profesorado, las familias y los equipos directivos de tres escuelas de la comuna de Independencia, por ser esta una de las comunas con más concentración de estudiantes extranjeros, alcanzando para el año 2023 un 32%.

2 Marco Teórico

2.1 Factores de éxito escolar

Dentro de los factores asociados al éxito escolar y a la comprensión que se tiene de este, Weiss (2018) y Guzmán y Moctezuma (2023) plantean que este no puede estar limitado a los logros numéricos, como las notas. En este sentido, las comunidades escolares y las sociedades en general deben comprender que el éxito y el fracaso escolar consideran diversos aspectos, entre ellos los cualitativos, tales como las relaciones sociales y personales y no únicamente lo académico.

En este sentido, vemos como el comprender que el origen del éxito es multifactorial será fundamental. Este éxito comprenderá elementos intra-escolares y contextuales, tales como la familia, la comunidad, las políticas, entre otros (Mejoredu, 2021; Vera Sagredo et al., 2022; Cerda, Pérez, Romera, Ortega-Ruiz y Casas, 2017; Ozkan & Kettler, 2022). De acuerdo con Ursin (2017) y Gustavsen (2017), elementos

personales como las emociones y la motivación se configuran además como claves. Para Najimi et al. (2013), Chaparro et al. (2015), Martinic (2015) y Razo (2015), las escuelas que han alcanzado mejores resultados académicos han evidenciado una mejor gestión del tiempo y mejores prácticas de organización de la jornada escolar.

Por su parte, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2021), muestra que casi el 50% de las familias migrantes se sitúa en los dos quintiles más bajos de nivel socioeconómico, cifra completamente diferente a la de la distribución de las familias no migrantes. Además, considera como relevante las expectativas que los familiares directos tengan sobre el nivel de educación que alcanzarán sus hijos, porque esto se traduce en dinámicas de mayor motivación y apoyo para con ellos.

Continuando con la esfera familiar, vemos que cuando hay coherencia entre el comportamiento de estas y el interés de sus hijos e hijas, el trato es adecuado, se relevan las relaciones afectuosas y se establecen límites claros, el éxito aumenta, configurándose como un elemento que mitiga las dificultades asociadas a la pobreza y la vulnerabilidad (Kiernan y Mensah, 2011). Familias a las que les es posible asentarse en espacios menos segregados tendrán sobre sus hijos e hijas una mayor proyección hacia el éxito académico, viendo a la escuela como un elemento válido del proyecto migratorio de su propio grupo familiar (Pàmies, 2011). Junto a lo anterior, y tal como se ha descrito en Albaigès y Martínez (2012), Boada et al. (2011) y Ceballos (2006), el capital cultural familiar también es un elemento condicionante del éxito escolar. Así, para De Cavallo (2020), en el imaginario de cada familia inmigrada está la escuela como el espacio que permitirá la movilidad social de sus hijos e hijas. En consonancia, el alumnado releva elementos como el valor y la importancia del círculo familiar como ejemplos que orientan y apoyan una trayectoria escolar positiva (Sandín-Esteban & Sánchez-Martí, 2015).

Dentro de la esfera escolar, de acuerdo con Henderson y Milstein (2003), es fundamental el trabajo al interior de las familias, no solo para mejorar las habilidades sociales, sino también mediante la incorporación de expectativas acordes a la realidad, la motivación, el sentido de pertenencia y la participación en proyectos colectivos.

De acuerdo con los elementos recopilados por Álvarez (2018), encontramos que la composición del alumnado, las características socioeconómicas del entorno, la gestión del centro, el estilo de liderazgo, las expectativas y la formación del profesorado, la participación de las familias y la escolaridad temprana, son fundamentales para alcanzar el éxito escolar. Meza et al. (2018), en una investigación realizada con estudiantes colombianos, establecieron que los indicadores del alto rendimiento escolar de estos estudiantes se debían a las estrategias metodológicas de sus docentes, resultados similares a los expuestos en el informe McKinsey (2017).

Investigaciones realizadas en América Latina (UNESCO, 2008) han centrado el éxito escolar en: la equidad y la formación docente, el contexto de la escuela, el clima del aula, las metodologías y el uso del tiempo lectivo. Por su parte, Murillo (2007), en el contexto iberoamericano, identificó la planificación y la creación de medidas específicas atenuantes de los efectos negativos de los entornos vulnerables como elementos centrales para el éxito. El informe de Barber y Moushred (2007) destaca también que el éxito de los sistemas educativos se debe, principalmente, a los procesos de selección del profesorado, considerando que esto implica una mejora de la enseñanza en el aula. Es así como tanto los elementos estructurales como las condiciones culturales instalan elementos en docentes y líderes escolares que influyen las experiencias educativas de los estudiantes de minorías (Stanton-Salazar, R. D. 2011; York, Travis & Gibson III, Charles & Rankin, Susan. 2015).

Los elementos relacionales también serían relevantes. Entre ellos consideramos que las relaciones de amistad o familiares y la existencia de mentores o de algún adulto significativo también influyen sobremanera en el éxito académico (Sandín-Esteban & Sánchez-Martí, 2015). Para Pàmies (2013), los estudiantes inmigrantes requieren construir y asentar relaciones con sus pares, de manera que sirvan como ejemplos de éxito. Estos ejemplos de éxito podrían ser compañeros de la escuela o amigos, también inmigrantes.

También hay aspectos personales que incidirían en el éxito, entre los que es posible destacar la autopercepción positiva, su nivel de resiliencia y por ende la capacidad de superación, y las expectativas de futuro elevadas (Carrasco et al., 2009; Suárez Orozco et al., 2008; Palou, 2011).

Aunque es sabido que los factores externos como la segregación, la pobreza o bien su propia condición de

minoría son relevantes a la hora de analizar el éxito o fracaso de estos estudiantes, elementos negativos en la relación con el profesorado solo empeorarían la desigualdad social y educativa (McLaughlin, Shepard & O'Day, 1995).

Para el caso chileno, el año 2003 se realizó un estudio de escuelas eficaces en sectores desfavorecidos. El punto de partida de este fue la consideración de las escuelas como promotoras del desarrollo de cada uno de los y las estudiantes. Se consideraron escuelas con un progreso mayor al esperable por las características de sus familias, tanto en el ámbito cultural como en el sociocultural. Se identificó que estas escuelas se definían por tres principios: la equidad, alumnos y alumnas obteniendo resultados mucho mejores a los que se esperaba que tuvieran y, junto con esto, se destacó que no solo se preocupan de los buenos resultados académicos, sino que los objetivos eran integrales.

Por su parte, Eyzaguirre (2004) destaca la importancia del papel de la dirección de las escuelas, su consideración hacia los equipos y su capacidad para mantener expectativas elevadas. Contrario a estas explicaciones, desde el prisma de las familias, la calidad de una escuela y, en consecuencia, las perspectivas de éxito de un niño o una niña que asiste a ella están intrínsecamente relacionadas con las opiniones que sus redes sociales les transmiten (Córdoba, 2014; Gubbins, 2013; Hernández y Raczyński, 2015), reproduciendo de este modo valoraciones subjetivas y personales (Gubbins, 2013).

El informe desarrollado por la Agencia de Calidad de la Educación (2022) sobre factores asociados a los resultados educativos, identificó como uno de estos a la gestión pedagógica, en particular, la gestión socioemocional y la colaboración docente. En este sentido, los propios docentes identifican mayor dificultad para manejar los factores socioemocionales de los estudiantes de segundo año medio que los de los estudiantes de cuarto año básico. Así, declaran que, siendo un factor relevante para la variación de los resultados académicos y los de desarrollo personal y social en la prueba estandarizada nacional, requieren de mucho esfuerzo para generar un ambiente adecuado para el aprendizaje y abordar y solucionar situaciones de conflicto. Junto con esto, a nivel personal, se identifican como relevantes la autoestima académica, la motivación escolar y el clima de convivencia al interior de la escuela.

Otro de los elementos identificados como relevantes para alcanzar buenos resultados es la presencia de una cultura de colaboración docente. En este sentido, el contar con equipos que planifiquen sus clases y evaluaciones conjuntas, y que se observen y retroalimenten frecuentemente, fue asociado con un aumento de los puntajes en las evaluaciones Simce de Matemática y Lectura en 2 medio. Esto mismo influyó en un aumento en los resultados de clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable, coincidente con lo planteado por Berry (2021), Mora-Ruano et al. (2019) y Saka (2021).

3 Metodología

La investigación se realizó en la comuna de Independencia, perteneciente a la Región Metropolitana de Chile y a la provincia de Santiago. Se definió esta comuna por ser una de las comunas que ha tenido un mayor crecimiento en la matrícula de estudiantes extranjeros. A partir de un muestreo intencional, se consideraron tres escuelas básicas públicas de la comuna, dada su homogeneidad en composición y funcionamiento, situación que permite conocer los discursos asociados al éxito escolar controlando la variable socioeconómica.

En cada escuela se realizó un grupo focal con representantes de las familias y uno con representantes del profesorado. Junto con esto se realizaron siete entrevistas semiestructuradas: tres a directivos de las escuelas, tres a jefes/as de unidades técnicas pedagógicas o inspector/a general y una a la jefa de educación comunal.

Para sistematizar y analizar los datos recopilados se utilizó el software ATLAS.ti 23 y se construyó una unidad hermenéutica incorporando las transcripciones de los grupos de discusión y de las entrevistas semiestructuradas, lo que permitió conformar la categoría de éxito escolar, el cual vertebra los resultados de este artículo.

a) **Identificación de los centros**

Tabla 1: Características de los centros

Características	Escuela	Escuela	Escuela
	1	2	3
Porcentaje de estudiantes extranjeros en el año 2016	26,44%	54,79%	11,76%
Porcentaje de estudiantes extranjeros en el año 2017	32,79%	58,95%	20,74%
Porcentaje de estudiantes extranjeros en el año 2018	40%	61,29%	27,09%

b) **Identificación de las y los participantes**

Tabla 2: Caracterización de los y las participantes de los grupos de discusión y entrevistas

Estamento	Hom- bre	Mu- jer	Na- cio- nal	Ex- tran- jero	Años en la escuela	Años de ejercicio	Bá- sico	Me- dio	Su- pe- rior	Postí- lo/Magís- ter
Familia	0	16	7	9			1	8	7	
Docente	3	15	17	1	6,22	15,38				10
Equipo Di- rectivo/Sos- tenedor	2	5	6	1	5,71	11,57			7	4

4 Resultados

4.1 Discursos asociados al éxito escolar

Los discursos forman parte de elementos espontáneos que se recogieron entre las y los participantes. Dentro de los levantados referidos al éxito escolar, identificamos algunos asociados a los logros académicos, de calificaciones, y otra línea de discursos asociados a expresiones integrales y multidimensionales de concepción de éxito. Así también, vemos diferentes discursos entre los y las representantes de los equipos directivos, los docentes y las familias.

Para el caso de las familias, vemos como se releva la obtención de buenas calificaciones y una asociación directa a lo académico, junto con características valóricas de cada niño y niña.

“Tener buenas calificaciones. Y, no sé, superarse en muchas cosas...que escriban, que sepan leer y escribir bien...tanto en personalidad como en el aspecto académico, es el respeto, la personalidad, el responsable, buenas calificaciones”. (Familia de la escuela 1)

En el caso de la representante del sostenedor, se menciona al éxito como un elemento ajeno a las calificaciones, relacionado plenamente con la capacidad que cada estudiante tenga con superar con éxito su trayectoria escolar y el goce por el aprendizaje. Similares discursos tienen representantes de equipos directivos y docentes, no así los discursos de las familias, los que mencionan al éxito asociado a las calificaciones e integración en la escuela. Resulta particular que ciertos miembros de la escuela identifican ciertas concepciones que podrían tener las familias y los propios estudiantes de sus concepciones de éxito, como asociado a la consecución de notas, de vestimenta y de actitudes en la misma escuela.

4.2 Discursos de las familias

Dentro de los discursos identificados en las personas que participaron en los grupos de discusión de familias, podemos identificar una clara línea orientada a identificar el éxito con las buenas calificaciones, *“Que tengan buenas notas, un 7 es un éxito, que ayude a sus compañeros, el logro de metas” (Familia de la escuela 2)* Junto con esto, y bastante ligado a lo que las sociedades han asumido como éxito, la obtención de buenas calificaciones, encontramos una línea asociada a los logros laborales futuros y a las posibilidades de superación. En este caso también es clave relevar que las familias plantean que

por el mero hecho de no ser nacionales tendrán acceso a trabajos inferiores. Además, relevan que sus hijos e hijas estarían en una situación de desventaja respecto de sus demás compañeros y compañeras, situación que promovería una necesidad de superación. Esto, principalmente por el hecho de tener un origen geográfico diferente, *“El que yo tenga puros 7 no me dice que soy buena persona o que conseguiré mejor trabajo. En el caso de nosotros que somos extranjeros, no todos tendremos el mejor trabajo”*. (Familia de la escuela 3) Un elemento que también surge entre las familias es la instalación de una obligación por la superación, situación que resulta llamativa puesto que las propias familias conciben que la responsabilidad principal de adaptarse, es de ellos y sus hijos e hijas, excluyendo de toda responsabilidad a la cultura receptora. Este hecho destaca la poca disposición que existe desde el Estado por el desarrollo de una política de integración intercultural, situación preocupante para el futuro de la cohesión social.

“La superación, la concentración, en que obviamente les cuesta más entender y por ende estar más pendiente de las cosas. Porque como decían, nos cuesta llegar a otro país y tenemos que superarnos. Tenemos que adaptarnos. Ya nos adaptamos al país, queremos superarnos más”. (Familia de la escuela 1)

Otro elemento que se repite mucho en los discursos de las familias es la vinculación entre el éxito y la adaptación. En este sentido, junto con la adaptación evidencian la importancia que tiene la comodidad que adquieran los y las estudiantes con integrarse en la escuela y no ser discriminados.

“Creo que el éxito es que ellos lleguen, se sientan cómodos, que los reciban bien, que no los discriminen. Entonces, tanto integrarse, poder llevar a cabo una buena convivencia, un buen día dentro del colegio, pero también tenemos lo otro que es ir superando los desafíos de los niveles”. (Familia de la escuela 3)

Esta asociación está presente en los discursos de las familias de las tres escuelas, situación que denota la importancia que las familias le dan a que la escuela sea un espacio protegido, en el que sus hijos e hijas puedan desarrollarse y no sentirse ajenos a la cultura de esta sociedad receptora y a lo que sucede en la escuela.

“Considero que el éxito escolar está referido a la adaptación con la nueva cultura, darles herramientas para que se vayan adaptando, llegan como perdidos a un sistema muy diferente... el logro de metas... aprender a tomar lo bueno de esa nueva vivencia”. (Familia de la escuela 2)

4.3 Discursos del profesorado

Respecto de los profesores y profesoras, se plantea una interpretación de la concepción de las familias. En este sentido, reconocen una diferencia en las nociones de éxito que los nacionales y los extranjeros tendrían, planteando que para las familias nacionales lo académico, en particular las calificaciones, ha dejado de ser un elemento prioritario, no así para las familias de estudiantes extranjeros, *“Hay mucha diferencia, los niños de acá son más libres, los chilenos cada vez le dan menos importancia a lo académico”* (Profesorado de la escuela 3).

Centrándonos en sus discursos asociados al éxito, estos son bastante similares a la última línea de lo que las familias expresan sobre la integración y la adaptación. Es así como plantean lo importante que resulta que las propias escuelas puedan ofrecer elementos que permitan desarrollar de manera adecuada esta adaptación, *“la adaptación que los niños puedan tener dentro del ambiente escolar y el no sentirse un extraño dentro de este grupo”*. (Profesores de la escuela 2)

Esta interpretación resulta coherente con los elementos que las familias expresan. Relevando que el éxito está vinculado con la adaptación y la aceptación. Nuevamente resulta un elemento preocupante que tanto familias como profesorado consideren que la responsabilidad de adaptarse y ser aceptados está en las familias y en los propios niños y niñas, excluyendo la responsabilidad a la comunidad educativa que los recibe.

Otra línea muy marcada entre el profesorado es la asociada a la protección y la mantención de las trayectorias académicas, principalmente vinculada a las herramientas que se les entregan para que concluyan sus estudios y puedan alcanzar una buena incorporación al mundo laboral. A diferencia de lo planteado por las familias, entre el profesorado no existen expresiones de dificultad para alcanzar esto ni en nacionales ni en extranjeros.

“Es cuando les damos las herramientas que requieren para poder seguir insertándose en este mundo del aprendizaje y finalmente en el mundo laboral” ... “es que el estudiante pueda concluir el ciclo de estudio mínimo... ir apuntando más a la trayectoria del estudiante en estos ciclos de enseñanza”. (Profesores de la escuela 2) ... “que se proyecte hacia la enseñanza media, superior... cumplir todas sus metas”. (Profesores de la escuela 1)

4.4 Discursos de directivos

Dentro de los discursos que desde los representantes de los equipos directivos y desde el sostenedor se plantean, no se identifica una asociación del éxito a las calificaciones. En estos, el éxito está asociado a logros integrales. Surgen elementos personales de los propios estudiantes como la motivación y, al igual que para el profesorado, el éxito se encuentra asociado a la mantención en la escuela y a la protección de las trayectorias educativas.

“Que los estudiantes hayan tenido la mejor trayectoria educativa con bienestar y motivación para aprender” (Sostenedor de la escuela 2), “Un alumno consciente de sus logros, de sus emociones, que pueda manejarlas... un estudiante que permanezca en el sistema, que termine sus estudios” (Directivo de la escuela 2)

Para los directivos de la escuela 3, el éxito está diferenciado entre lo que ellos como directivos comprenden y lo que sería la concepción de los propios estudiantes. Estos indican que, junto con que para ninguno de los dos grupos esté asociado a lo académico, este éxito está netamente ligado a un reconocimiento y valoración de sus pares.

“El éxito no tiene que ver con lo académico... tiene que ver con la choreza, el más violento, el más atractivo, más respetado. Yo tengo mi percepción de lo que es el éxito, pero no es lo mismo para los cabros” (Directivo de la escuela 3).

Por su parte, los y las directivos de la escuela 2 resaltan que, en su experiencia, las familias tienen un especial interés por que sus hijos e hijas obtengan buenas calificaciones y que continúen con una trayectoria educativa más allá de la escolar. Esto, además, es expresado particularmente para las familias del colectivo venezolano mientras que no es mencionado directamente para las familias nacionales o para otros colectivos presentes en la escuela, *“para los padres todavía ven el éxito como una calificación...para los profesores, está mezclado...los papás venezolanos aspiran a que sus niños logren estudios superiores” (Directivo de la escuela 2).*

Una última línea de elementos asociados al éxito son la buena convivencia y las emociones. Estos elementos, ya analizados en la literatura, son claves para alcanzar los aprendizajes y por cierto muy relevantes para que, tal como se releva en los discursos anteriores, se mantengan las trayectorias educativas. Resulta importante ver cómo se destaca la felicidad y la autonomía de los niños y las niñas, elementos no considerados de manera explícita en los discursos de las familias.

“El éxito no pasa por tener buenas calificaciones, ni buenos resultados en pruebas externas, pasa por una buena convivencia. Ver a un niño feliz, autónomo, unos papás comprometidos, que acompañan” (Directivo de la escuela 3).

4.5 Conclusiones

Ciertamente, el contexto chileno ha experimentado grandes cambios durante la última década. En particular, el contexto social y cultural se ha diversificado exponencialmente, pues ha aumentado la presencia de personas extranjeras que llegan al país, principalmente por problemas políticos y sociales en sus países de origen.

Este contexto, evidentemente, no ha estado ajeno al sistema educativo y hemos visto como durante los últimos cinco años se ha hecho cada día más natural el observar salas de clases multiculturales. Probablemente, una de las principales falencias que esto ha expresado es la respuesta a destiempo desde la política pública, dejando la responsabilidad de la gestión de esta diversidad en las propias escuelas y en los profesores.

Uno de los elementos claves a la hora de asistir a la escuela es el poder alcanzar el éxito escolar. En este sentido, se logró recabar los principales elementos que familias, profesorado y equipos directivos

asocian a este concepto.

Dentro de los elementos comunes entre familias, profesorado y equipos directivos encontramos la posibilidad de adaptación a la escuela. En este sentido, las familias además relevan la capacidad y la disposición que sus hijos e hijas deben tener para poder cumplir de buena forma con esta adaptación. En el caso de los profesores y los equipos directivos, la adaptación está asociada al éxito, por elementos emocionales y de integración. Llama la atención que en los tres casos la responsabilidad de esta adaptación recae en los propios niños y niñas, obviando el importante rol que las propias escuelas, los sostenedores y el Estado tienen en garantizar que esta se produzca.

Un elemento que solo se observa en las familias es la concepción de éxito asociada a las calificaciones. Esto, no solo es destacado en varias oportunidades por las madres participantes, sino que también es identificado por los propios profesores como una concepción de éxito que las propias familias tienen, destacando que tanto para el profesorado como para los equipos directivos este sería un elemento no considerado, pues asocian el éxito a la posibilidad de mantener y garantizar una trayectoria educativa que a los estudiantes les permita a futuro cumplir sus sueños.

Junto con destacar la importancia que tiene el hecho de que en las escuelas ya estemos observando una concepción de éxito integral y multicausal, sería muy importante que estas mismas comunidades educativas se preocupasen de compartir esta concepción con las propias familias y los niños y las niñas. Esto, no solo por lo que representa para la cultura escolar, sino también para acordar conceptos claves como este, el éxito, al interior de las propias comunidades educativas.

Un último elemento clave a considerar es la asociación del éxito con una buena convivencia y un adecuado desarrollo emocional (Agencia de Calidad de la Educación (2021a), lo que evidencia lo relevantes que estos elementos se tornan para el cumplimiento de los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Referencias

- Aranda, V. (2010). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37, 301-314. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018>
- Balzano, S. (2002). Cultural constructions of school success and failure and its implications on Argentine Educational Models. *Cultura y Educación*, 14(3), 286-296.
- Barrios-Valenzuela, L., & Palou-Julian, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426.
- Berry, A. (2021). Understanding shared responsibility between special and general education teachers in the rural classroom. *Rural Special Education Quarterly*, 40(2), 95-105. <https://doi.org/10.1177/87568705211015681>
- Boada, C., Herrera, D., Eva, M., Miñarro, E., Olivella, M., & Riudor, X. (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. http://www.ctesc.cat/doc/doc_53893194_1.pdf
- Bonal, X. (2014). Sobre l'hegemonia de PISA. *El Diari de l'Educació*. <http://diarie-ducacio.cat/blogs/boill/2014/06/16/sobre-lhegemonia-de-pisa/>
- Calidad de la Educación, A. de. (2021). *Informe de Factores Asociados a Resultados Educativos 2018*. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_de_resultados_Factores_asociados2018.pdf
- Cano-Hila, A. B., Sánchez-Martí, A., & Massot-Lafón, M. I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1371-1387.
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Ponferrada, M. (2013). Fronteras visibles y barreras ocultas. aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, 29, 31-60. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/932>
- Carrillo Álvarez, E., Civis Zaragoza, M., Andrés Blanch, T., Andrés, E., Longás Mayayo, & Riera Romani, J. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 75-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243154900004>

- Cerda, G., Pérez, C., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. (2017). Influencia de variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes chilenos. *Educación XX1*, 20(2), 365-385.
- Córdoba-Calquin, C. A., Rojas-Patuelli, K. H., & González-Lagos, R. E. (2022). Segregación escolar de estudiantes migrantes en escuelas de Santiago, Chile. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 15, 1-31. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.seem>
- Davis, K., & Dupper, D. (2004). Student-Teacher Relationships. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9(1-2), 179-193.
- Diuk, B., Borzone de Manrique, A., & Rosemberg, C. (2000). School Failure among Low-Income Children: An intercultural pedagogical alternative. *Cultura y Educación*, 12(3), 23-33.
- Fast, L., Lewis, J., Bryant, M., Bocian, K., Cardullo, R., Rettig, M., & Hammond, K. (2010). Does Math Self-Efficacy Mediate the Effect of the Perceived Classroom Environment on Standardized Math Test Performance? *Journal of Educational Psychology*, 102, 729-740. <https://doi.org/10.1037/a0018863>
- Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic Success among Students at Risk for School Failure. *Journal of Social Issues*, 59(1), 103-119.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The Role of Teacher Relationships in the Lives of Students. *New Directions for Youth Development*, 103, 45-54.
- Gage, N., Scott, T., Hirn, R., & MacSuga-Gage, A. S. (2018). The Relationship Between Teachers' Implementation of Classroom Management Practices and Student Behavior in Elementary School. *Behavioral Disorders*, 43(2), 302-315. <https://doi.org/10.1177/0198742917714809>
- García Alegre, E. (2014). Èxit educatiu i pobresa infantil a Catalunya. Reptes de les polítiques socioeducatives. En M. Martínez & B. Albaigès (Eds.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Fundació Jaume Boill.
- Garrido-Miranda, J. M., & Polanco Madariaga, M. N. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar: Su visión sobre el profesorado. *Perfiles Educativos*, 42(170). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59512>
- Gesta, F. (2023). *Acceso, trayectorias y experiencias de niños, niñas y adolescentes migrantes en el sistema educacional chileno*. https://www.fundaciongesta.cl/_files/ugd/25c98d_3a9b8807e7b74b05a6ddb41aad8483.pdf
- Gustavsen, A. (2017). Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1411035>
- Guzmán, R., & Moctezuma, A. (2023). Abandono escolar en la educación media superior de México. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 14, 1-15. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1578
- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la Escuela. Discursos del profesorado: en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
- Joiko, S., & Vázquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: «No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades». *Revista Calidad en la Educación*, 45.
- Kiernan, K. M., & Mensah, F. K. (2011). Poverty family resources and children's early educational attainment: the mediating role of parenting. *British Educational Research Journal*, 37, 317-336.
- Ladd, G., Birch, S., & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Lewis, J., Ream, R., Bocian, T., Cardullo, R., Hammond, K., & Fast, L. (2012). Con Carino: Teacher Caring, Math Self-Efficacy, and Math Achievement Among Hispanic English Learners. *Teachers College Record*, 114. <https://doi.org/10.1177/016146811211400701>
- Martinic, S., & Villalta, M. (2023). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles educativos*, 37(147), 28-49.
- Midgley, C., Maehr, M., Hruda, L., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K., & al., et. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. University of Michigan.
- Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 17(49). <https://doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Mora-Ruano, J., Heine, J., & Gebhardt, M. (2019). Does teacher collaboration improve student achievement? analysis of the German PISA 2012 sample. *Frontiers in Education*, 4, 85. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00085>
- Murdock, T. B., & Miller, A. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational

- identity: Variable-centered and person-centered analytic approaches. *Elementary School Journal*, 103, 383-399.
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Najimi, A., Sharifirad, G., Amini, M., & Meftagh, S. (2013). Academic failure and students' viewpoint: The influence of individual, internal and external organizational factors. *Journal of education and health promotion*, 2(22). <https://doi.org/10.4103/2277-9531.112698>
- Nariz-Wirth, E., & Feldmann, K. (2016). Teachers Views on the Impact of Teacher-Student Relationships on School Dropout: a Bourdieusian analysis of misrecognition. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 121-136.
- Navas, L., & Sánchez, A. (2010). Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía de las Regiones del Bi o Bío y la Araucanía de Chile hacia la Presencia de Niños Inmigrantes en la Escuela: Análisis Diferenciales. *Psykhé*, 19(1), 47-60.
- Ozkan, F., & Kettler, T. (2022). Effects of STEM education on the academic success and social-emotional development of gifted students. *Journal Name*, 9, 143-163.
- Pàmies, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133-158.
- Razo, A. E. (2015). Tiempo de aprender. El uso y del tiempo en las escuelas primarias en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 611-639.
- Rojas, N., Madero, C., & Lobos, C. (2020). *Migración en el aula: Creencias multiculturalistas y prácticas docentes constructivistas en escuelas chilenas*. Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Saka, O. (2021). Can teacher collaboration improve students' academic achievement in junior secondary mathematics? *Asian Journal of University Education*, 17(1), 33. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i1.8727>
- Sánchez Santamaría, J., & Manzanares Y Moya, A. (2012). La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En A. Manzanares Moya (Ed.), *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 49-75). Wolters Kluwer.
- Sandín Esteban, M. P., & Sánchez-Martí, A. (2014). *Un modelo de resiliencia en jóvenes inmigrantes a partir de un estudio longitudinal de trayectorias de persistencia académica*.
- Sandín-Esteban, M., & Sánchez-Martí, A. (2015). Resilience and school success of young immigrants / Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 175-211. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1009232>
- Stanton-Salazar, R. D. (2011). A Social Capital Framework for the Study of Institutional Agents and Their Role in the Empowerment of Low-Status Students and Youth. *Youth & Society*, 43(3), 1066-1109. <https://doi.org/10.1177/0044118X10382877>
- Thijssen, M., Rege, M., & Solheim, O. (2022). Teacher relationship skills and student learning. *Economics of Education Review*, 89, C. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102251>
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307.
- Ursin, M., Oltedal, S., & Muñoz, C. (2017). Recognizing the 'big things' and the 'little things' in child protection cases. *Child & Family Social Work*, 22, 932-941. <https://doi.org/10.1111/cfs.12313>
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. State University of New York Press.
- Veloso Erazo, B. (2022). *Avances y desafíos para una política de inclusión de estudiantes migrantes con perspectiva intercultural*. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/193098>.
- Vera, A., Cerda-Etchepare, G., Pérez-Wilson, C., & Aragon-Mendizabal, E. (2023). Sociocognitive Variables that Influence Academic Achievement and the Differential Effect on Students with Special Educational Need. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(95), 1085-1113.
- Weiss, J., Thomson, K., Burnham Riosa, P., Albaum, C., Chan, V., Maughan, A., Tablon, P., & Black, K. (2018). A randomized waitlist-controlled trial of cognitive behavior therapy to improve emotion regulation in children with autism. *J Child Psychol Psychiatry*, 59(11), 1180-1191. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12915>
- Wills, H. P., Caldarella, P., Mason, B., Lappin, A., & Anderson, D. (2019). Improving Student Behavior in Middle Schools: Results of a Classroom Management Intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(4), 213-227. <https://doi.org/10.1177/1098300719857185>
- York, T., Gibson III, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practice*

