



Transiciones y expectativas de inmigrantes latinoamericanos en la educación superior chilena

Transitions and Expectations of Latin American Immigrants in Chilean Higher Education

Transições e expectativas dos imigrantes latino-americanos no ensino superior chileno

César Marcelo Díaz-Pacheco* 

María Paz Sandín-Esteban** 

Juan Llanes-Ordóñez*** 

Para citar este artículo: Díaz-Pacheco, C. M., Sandín-Esteban, M. P. y Llanes-Ordóñez, J. (2024). Transiciones y expectativas de inmigrantes latinoamericanos en la educación superior chilena, *Revista Colombiana de Educación*, (90), 304-325. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-15900>



Recibido: 23/12/2021
Evaluado: 19/09/2022

* Doctor en Educación y Sociedad. Investigador posdoctoral en la Dirección de Investigación (DI) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIEI60009). cesar.diaz@pucv.cl

** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Académica en el Instituto de Investigación en Educación de la Universitat de Barcelona, España. mpsandin@ub.edu

*** Doctor en Educación y Sociedad. Académico en el Instituto de Investigación en Educación, Universitat de Barcelona, España. juanllanes@ub.edu

Resumen

La educación inclusiva ha surgido como uno de los grandes desafíos de cómo abordar las necesidades de los colectivos vulnerables en los entornos educativos. Este estudio de caso colectivo busca comprender los procesos de inclusión de un grupo de ocho inmigrantes latinoamericanos, matriculados en universidades e institutos profesionales de la Región de Valparaíso, Chile. Particularmente, este se nutre del enfoque biográfico-narrativo a través del desarrollo de entrevistas individuales y un grupo de discusión. A partir de un análisis cronológico-temático de la información, los hallazgos destacan el contraste entre las situaciones de discriminación vivenciadas en la etapa de escuela y los factores de integración reflejados en las experiencias universitarias. Así, el apoyo familiar, las relaciones construidas con sus pares, los dispositivos de acogida institucional y sus expectativas laborales emergen como variables claves en la transición de aquellos estudiantes que han vivido cambios de cultura y espacio. Este trabajo pretende aportar herramientas metodológicas cualitativas a quienes investigan las dinámicas de inclusión/exclusión de las minorías.

Palabras clave

inmigración; inclusión social; educación inclusiva; elección de la educación; elección de profesión

Keywords

immigration; social inclusion; inclusive education; educational choice; career choice

Abstract

Inclusive education has emerged as one of the great challenges about how to address the needs of vulnerable groups in educational environments. This collective case study seeks to understand the inclusion processes in a group of eight Latin American immigrants, enrolled in universities and professional institutes in the Valparaíso Region, Chile. Particularly, it draws on the biographical-narrative approach through the development of individual interviews and a discussion group. From a chronological-thematic analysis of the information, the findings highlight the contrast between the situations of discrimination experienced in the school stage and the integration factors reflected in the university experiences. Thus, family support, the relationships built with their peers, the institutional support mechanisms, and their job expectations emerge as key variables in the transition of those students who have experienced culture and space changes. This work aims to contribute qualitative methodological tools to those who investigate the inclusion and exclusion dynamics of minorities.

Resumo

A educação inclusiva surgiu como um dos grandes desafios de como abordar as necessidades dos grupos vulneráveis em ambientes educacionais. Este estudo de caso coletivo procura entender os processos de inclusão de um grupo de oito imigrantes latino-americanos matriculados em universidades e institutos profissionais da Região de Valparaíso, Chile. Em particular, ele se baseia na abordagem biográfico-narrativa através do desenvolvimento de entrevistas individuais e de um grupo de discussão. Através de uma análise cronológica-temática das informações, os resultados destacam o contraste entre as situações de discriminação vividas na etapa escolar e os fatores de integração refletidos nas experiências universitárias. Assim, o apoio familiar, as relações construídas com seus pares, os mecanismos de recepção institucional e suas expectativas de trabalho surgem como variáveis-chave na transição dos estudantes que experimentaram mudanças de cultura e de espaço. Este artigo visa fornecer ferramentas metodológicas qualitativas para aqueles que pesquisam a dinâmica de inclusão/exclusão de minorias.

Palavras-chave

imigração; inclusão social; educação inclusiva; escolha educacional; escolha de carreira

Introducción

Durante las últimas décadas, Chile se ha transformado en una importante nación receptora de personas provenientes de otros países latinoamericanos. Según los datos del Centro Nacional de Estudios Migratorios de la Universidad de Talca (Cenem y Universidad de Talca, 2020), la población mayoritaria de inmigrantes en Chile proviene de países como Venezuela (23 %), Perú (17,9 %), Haití (14,3 %), Colombia (11,7 %) y Bolivia (8,6 %). En efecto, la actual emergencia de este acelerado flujo migratorio intrarregional *sur-sur* coincide con un aumento considerable de las matrículas en las escuelas, universidades e institutos profesionales, lo cual trae consigo una amplia expansión en la diversificación del estudiantado en el contexto chileno (Stefoni, 2017), de modo que nuevos grupos socioculturales ingresan en la educación escolar y superior,¹ generándose un escenario estudiantil con mayor heterogeneidad socioeconómica, de género, étnica y geográfica. Aparecen, entonces, nuevas poblaciones de estudiantes con características y necesidades diversas, como el caso del colectivo inmigrante.

Investigaciones que abordan las migraciones en entornos educativos (Sandín Esteban *et al.*, 2016) revelan, justamente, que los colectivos migrantes presentan un mayor riesgo de deserción académica o no continuidad del ciclo educativo. En este escenario, por un lado, se requiere identificar y discutir sobre la funcionalidad de los protectores, soportes y dispositivos de acogida (Valdés Morales *et al.*, 2019) desplegados por los centros educativos y su implementación para la inclusión de personas de origen extranjero en el sistema educacional. Por otro lado, es preciso trazar las transiciones educativas para poder entender las necesidades que conlleva esta población estudiantil en ciertos puntos críticos de la vida, en este caso, el trayecto de la escuela a la universidad, y de allí al mundo del trabajo, recorridos especialmente sensibles a la exclusión de jóvenes con antecedentes de vulnerabilidad en particular (Hein, 2012).

Frente a lo planteado, cabe preguntarse: ¿cómo son las historias de vida de aquellos estudiantes de procedencia latinoamericana que residen en Chile? ¿Cómo ha sido su acceso a la educación chilena? ¿Qué elementos característicos se observan en la transición “escuela-universidad”? ¿Cuáles son sus expectativas profesionales? Para responder a estas interrogantes, esta investigación busca comprender los procesos de inclusión de ocho estudiantes latinoamericanos inmersos en la educación superior chilena. Para esto:

1 Para estos fines, los conceptos correspondientes a educación superior, terciaria, universitaria y posobligatoria se consideran sinónimos.

- » Se explora, con base en la experiencia narrada, los incidentes críticos y las expectativas propias de la trayectoria “escuela-universidad-mundo profesional”.
- » Se discute en torno a los obstáculos y oportunidades identificadas en sus transiciones educativas.

Migraciones y nuevos escenarios educativos

Hoy, una cantidad significativa de los jóvenes inmigrantes que llegan a Chile ingresan directamente en el mundo proletario. Según estudios del Instituto Nacional de la Juventud (2018), en Chile el 38 % de los inmigrantes entre 20-24 años declara estar trabajando en 2002; esta cifra llegó al 64 % de la misma población en 2017. La misma situación ocurre para el tramo de 25-29 años, en el que el 61 % indicaba estar trabajando en 2002, y el 75 % planteó lo mismo en 2017.

Por otra parte, también se identifica la emergencia de un grupo menor que ha logrado matricularse en alguna carrera de nivel técnico o de grado impartida por el sistema de educación superior chileno, lo cual da cuenta del alcance de oportunidades privilegiadas para el logro de credenciales que les permitirán, una vez egresados, ingresar en el mundo profesional. Esta dicotómica relación deja de manifiesto en el acceso educativo una forma de reproducción de la desigualdad social, intensificándose fuertemente la subrepresentación de estas poblaciones, evidenciando su situación de vulnerabilidad (Tijoux y Córdova, 2015).

Según investigaciones realizadas por Riedemann y Stefoni (2015) sobre producción de discursos racistas en el contexto educativo chileno, los alumnos extranjeros presentan mayores obstáculos durante su transitar educativo, y son más vulnerables de abandonar sus estudios prematuramente. Frente a esto, se postula que existe un riesgo mayor de deserción académica en esta población estudiantil particular, condición que se acentuaría aún más en el primer año de carrera (Figuera y Torrado, 2014). Frente a este panorama, interesa interpretar el conjunto de factores protectores (Sandín Esteban *et al.*, 2016) presentes en los recorridos de esta población singular que sí ha logrado continuar el camino de la educación universitaria.

Educación inclusiva: concepto y saberes

Introducido lo anterior, ¿cuál es el sentido de hablar de inclusión en educación? (González Alba *et al.*, 2020). En la educación chilena, tradicionalmente, la inclusión se ha concebido, con especial énfasis, según las problemáticas de acceso e integración de personas con discapacidad y/o con problemas de aprendizaje. En el presente, otros colectivos han ido

sumándose al panorama educativo nacional. En este contexto, se aboga por que las instituciones educativas fortalezcan los espacios de integración mediante mecanismos que promuevan oportunidades de aprendizaje permanente (Unesco, 2016), a fin de eliminar las dinámicas de exclusión que resultan de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, clase social, etnicidad, de religión, de género y de las aptitudes (Booth y Ainscow, 2015).

En el caso chileno, es urgente la inclusión de los distintos colectivos vulnerados por la pobreza estructural devenida del neoliberalismo desatado, una de las consecuencias generadas por el modelo económico de la dictadura militar. En diciembre de 1980, precisamente, se dictó una legislación que buscó reemplazar el modelo de provisión estatal que había caracterizado a la educación chilena por uno regulado principalmente por el mercado (Benavente y Álvarez, 2012). En respuesta a esto, se postula el paradigma de la educación inclusiva (Echeita, 2017) como un movimiento orientado hacia la justicia social, que responda a la diversidad de todos los estudiantes, potenciando su participación en el currículo, la cultura y las comunidades educativas con el propósito de reducir la exclusión en todas sus formas.

Juventud y trayectoria educativa, un complejo transitar

Las transiciones educativas se interpretan como una parte de un proceso de reproducción social, reflejo de las estructuras y los procesos sociales conjuntos, a nivel de configuración y percepción de la propia individualidad y subjetividad del sujeto, así como de las relaciones que se establecen con los otros dentro de los contextos sociales, geográficos e institucionales en los cuales se suscitan (Otero, 2011). Los cambios vitales que se manifiestan en el individuo cuando transita de una etapa a otra y, *a posteriori*, las nuevas dinámicas de participación que se generan pueden analizarse a través del discurso narrativo, y se concretan durante la trayectoria educativa construida. Bolívar (2017) y Vergara Wilson y Gallardo (2019) proponen analizar las bifurcaciones o momentos de quiebre relevantes en las trayectorias educativas de los sujetos durante una fase crítica a otra, como la trayectoria “escuela-universidad-mundo profesional”.

A nivel internacional, algunos enfoques sobre migraciones y juventud han tendido a focalizarse en la formación de identidades culturales en contextos multinacionales, abordando en menor medida el proceso de transición desde la adolescencia hacia la vida adulta (Rodríguez, 2015). En respuesta a aquello, resultan interesantes las investigaciones que abordan los recorridos educativos de jóvenes inmigrantes que transitan hacia la

etapa de la adultez (Tarrés Vallespí, 2018; Sandín y Sánchez, 2015), las cuales revelan la importancia de ciertos soportes y protectores claves en el desarrollo de transiciones educativas exitosas.

Respecto al recorrido “escuela-universidad”, Llanes (2015) plantea que el individuo experimenta determinados cambios madurativos e identifica nuevas demandas y responsabilidades sociales. Esto impactaría en su forma de concebir los primeros compromisos en el plano interpersonal (su forma de comportarse y qué efectos produce en los demás), académico (en qué actividades soy bueno, cuáles me gustan y cuáles no) e ideológico (mis concepciones frente al mundo, en qué cosas creo y en cuáles no). En sintonía con el autor, el éxito en estos compromisos podría otorgarle un sentido optimista y significativo a su futuro; no obstante, también podría correr el riesgo de confundirse ante estas presiones, o sea, verse superado por todas las opciones a su disposición para elegir y decidir acertadamente, conduciéndolo bien al logro de sus compromisos personales, o bien a no comprometerse en absoluto y carecer de un proyecto conforme de vida (Freixa y Llanes, 2019).

En este camino, el individuo debe afrontar una serie de desafíos para completar con éxito el conjunto de transiciones educativas enfrentadas (Tinto, 2017): la comprensión disciplinar y el desarrollo de nuevas habilidades, en la que debe convertirse de novel a conocedor de la disciplina; el estilo de aprendizaje, el cual debe ajustar su modo tradicional de aprender a uno más crítico y reflexivo; la integración sociocultural, en la que debe conocer y asumir los códigos de comportamiento del nuevo contexto de interacción con compañeros y profesores; el autoconcepto, que se produce al contrastar su actuación académica y social con los resultados obtenidos y las expectativas relacionadas (Villar Aguilés, 2017).

En relación con la transición “educación superior-mundo profesional”, esta se vincula con las motivaciones y expectativas de inserción social y profesional de los aprendices (Lent *et al.*, 2017). A nivel global, es clave conocer cómo los jóvenes abordan los retos vitales vinculados a este tránsito educativo-profesional. En este sentido, es crucial el proceso de *reflexividad* (Villar Aguilés, 2017) en la gestión de las carreras y de adaptación del estudiante al cambio, es decir, la actitud y la capacidad del individuo para reflexionar sobre sus intereses, creencias y expectativas, con el fin de facilitar el sentido de las construcciones y los significados referidos a los mecanismos de conformación y predecibilidad del proyecto académico-profesional. Lo anterior sugiere esta conexión para aproximarnos a la comprensión de las transiciones y los procesos de inclusión que conforman los horizontes hacia la inserción educativo-laboral de nuestros(as) participantes (Freixa y Llanes, 2019).

El paso del estudiante desde el mundo escolar hacia el mundo de la educación superior, y desde acá al mundo del trabajo se aborda como un paso individual y social que puede trazarse según las biografías (Otero, 2011). Al respecto, resultan interesantes los hallazgos con jóvenes de sectores urbanos populares realizados en el contexto mexicano por Guerra Ramírez (2009), quien identificó dos fenómenos característicos en sus trayectorias; por una parte, la íntima relación estudio/trabajo, por otra parte, la fragmentación, que se refiere al hecho de que sus transiciones guardan una secuencia más bien caótica o rizomática en el desarrollo y avance de sus etapas vitales, en contraposición con lo que ocurre con mayor predominancia en sectores más acomodados, las cuales resultan más bien sucesivas o lineales. En definitiva, cobra especial sentido estudiar este transitar dado los quiebres y encrucijadas de los estudiantes migrantes en el paso desde el mundo educativo a la inserción laboral.

Metodología

Este Estudio Cualitativo (Yin, 2014) aboga por una metodología con Enfoque Biográfico-Narrativo (González Alba *et al.*, 2020; Muñiz Terra, 2018) por su potencial de otorgarles protagonismo a las voces de los principales actores del fenómeno abordado (Bolívar, 2017), y su posibilidad de vislumbrar cómo los individuos experimentan y reconstruyen sus experiencias. Desde esta vereda, los *relatos de vida* aluden a las narraciones recogidas tal cual se han contado, como las ha vivido y promovido el informante. En el caso de las *historias de vida*, se refieren a la construcción y reelaboración discursiva realizada durante el análisis, tomando como base los discursos generados en la conversación (Moriña, 2017). En relación con la población de personas participantes del estudio, corresponde a ocho jóvenes inmigrantes latinoamericanos (hombres y mujeres) quienes cursan carreras técnicas y de pregrado en universidades públicas, privadas y también en institutos profesionales de la Región de Valparaíso. La mayoría vive con sus familias de acompañamiento, llevan entre diez años de residencia en Chile, y seis meses los que llevan menos tiempo. También hay quienes transitaban desde la escuela de origen a la chilena, otros ingresaron directamente a la educación superior. Proviene de países como Colombia, Ecuador y Venezuela. Respecto a los criterios de elección, esta se realizó de manera intencionada, no aleatoria y de colaboración voluntaria. Para la participación en esta investigación, se les entregó una plantilla en la que manifiestan su consentimiento informado sobre los derechos como participantes. Esta investigación proviene de un estudio doctoral mayor y fue autorizada por las comisiones de bioética de la Universidad de Barcelona y de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Diseño de la investigación y producción de datos

Particularmente, el diseño de la primera técnica de producción de la información se constituyó como una *entrevista de Corte Biográfico-Narrativo*, esto es, una guía de preguntas elaborada con la intención de conversar y reflexionar en profundidad y con la narración misma (Bolívar, 2017) sobre las vivencias educativas de los participantes. En el diseño del guion de entrevista, en un comienzo, se trazó la estructura discursiva de este instrumento de producción de datos (González Alba *et al.*, 2020; Moriña, 2017) a través de ejes temporales, como se observa en la figura 1.



Figura 1
Ejes temporales de la estructura discursiva de la entrevista

Los ejes temporales se trazaron en función de hitos, esto es, hay participantes que llegaron a Chile en la etapa de escuela, otros en la universitaria. La idea fue proyectar, en la interacción, la generación de relatos característicos de la trayectoria educativa que va desde la escuela hasta la universidad. Todo esto para poder identificar y analizar los incidentes críticos de mayor significado en la secuencia biográfica de los entrevistados. Por otra parte, también se proyectó explorar las expectativas y deseos de los y las participantes en torno al mundo profesional. Una vez trazado el orden temporal de la estructura discursiva del guion de entrevista, del mismo modo, resultó práctico establecer y conceptualizar los ejes temáticos en el diseño del instrumento, como se observa en la tabla 1.

Tabla 1
Ejes temáticos de la estructura discursiva de la entrevista

Ejes temáticos	Conceptualización	Autores revisados
Tránsito	El <i>Ibi-Alibi</i> se denomina al sentimiento que desarrolla el inmigrante recién llegado, de sentirse <i>allá y acá</i> . Alude a la dialéctica generada por el individuo una vez inmerso en el nuevo espacio de acogida, lo cual vendría a influir en las configuraciones espacio-temporales, afectando su proceso de adaptación.	Boos y Salvucci (2018)
Estancia	El inmigrante va construyendo nuevos significados y cosmovisiones con base en nuevas experiencias en un nuevo espacio, las cuales pueden elaborarse como hitos de crecimiento generativo y enriquecimiento personal, o bien como trauma o estancamiento.	Achotegui (2012)
Familia	El proceso de separación/reagrupación familiar resulta un factor clave en el bienestar del sujeto. Respecto a lo último, la cooperación de tipo económica, de orientación vocacional y contención emocional, entre otros, funcionan como soportes en la integración del inmigrante.	Achotegui (2012) Sandín Esteban <i>et al.</i> (2016)
Redes de apoyo	Resulta primordial que el estudiante establezca redes de interacción social y académica para rendir de manera exitosa en sus estudios. Estas redes pueden llegar a funcionar como mecanismos de apoyo o protectores (individuales, educativos y comunitarios) en su articulación social. La relación con sus profesores, compañeros y tutores y la gestión institucional desplegada son elementos de gran impacto.	Tinto (2017) Valdés Morales <i>et al.</i> (2019)
Proyecto profesional	Esta etapa se caracteriza por la incertidumbre de la nueva experiencia que se acerca: el mundo del trabajo. Esta transición se organiza en función de cambios que una persona atraviesa a lo largo de su trayectoria educativa, quien debe incorporarse a una nueva situación. Aquí confluyen: sus pretensiones personales, estrategias de planificación, deseos de residencia, búsqueda de un nicho laboral, entre otros.	Freixa y Llanes (2019) Villar Aguilés (2017)

Con este tipo de estructura discursiva, se buscó diseñar un tipo de instrumento que permitiera promover acontecimientos, experiencias, emociones y reflexiones que, a través del relato narrado, forman parte intrínseca del modo de contar/representar la realidad situada. Lo social y lo personal, mediante este tipo especial de conversación, se narran entrelazados produciendo (re)significaciones de la propia imagen y concreciones de lo vivido mediante el sentido que se imprimen a las reflexiones y vivencias contadas. Afinado y validado el instrumento, las entrevistas se

desarrollaron en terreno, con una conversación de alrededor de noventa minutos acerca de sus experiencias educativas, vivencias desarrolladas por los y las participantes en sus países de origen y en el de acogida.

Valorados los hallazgos, se dio paso a la segunda técnica de producción de datos, conformada por una *metodología grupal narrativa*. En esta ocasión, la actividad correspondió a un grupo de discusión (Sabariego Puig *et al.*, 2019) en la cual participaron cinco del grupo de las ocho personas entrevistadas, a quienes se les invitó a dibujar, relatar y reflexionar, de forma ficticia, la trayectoria educativa de Julián/a, un/a niño/a inmigrante quien llega a vivir a Chile. En este caso, el propósito fue construir transiciones imaginadas a través de una actividad de discusión grupal de carácter lúdico y creativo, todo esto con el propósito de generar relatos, ficciones y reflexiones sobre diversas temáticas migratorias y educativas que, varias de ellas, no emergieron en las entrevistas. La actividad fue grabada en formato audio. Finalizada esta etapa, prosiguió la transcripción de todo el corpus textual con el propósito de analizar e interpretar los principales incidentes críticos y expectativas que conforman las transiciones educativas de los participantes.

Análisis de los datos

Para el análisis del corpus textual se elaboraron categorías previas para clasificar la información y buscar afinidades temáticas, lo cual posibilitó la reducción de los datos y posterior presentación de los resultados. Para concretar el proceso de codificación, se creó una unidad hermenéutica utilizando el *software ATLAS.ti* (versión 8.4.5). De esta manera, se adoptó una lógica intercaso de análisis, vale decir, se codificó el material y se ordenaron los hilos de sentido en torno a dos perspectivas interconectadas que lo atraviesan discursivamente (Muñiz Terra, 2018): una diacrónico-temporal, y otra sincrónico-temática. Esto es, primero, se realizó una lectura de todo el corpus textual, codificando la información siempre desde la óptica crítica de la transversalidad temática y discursiva que las recorre en su conjunto (Van Dijk, 2016), ordenando los datos de forma cronológica con base en los tres mundos explorados. Segundo, se identificaron en todo el material las afinidades temáticas, buscando los elementos recurrentes de los relatos. Para concretar este procedimiento, se implementó el sistema categorial que se muestra en la figura 2.



Figura 2
Sistema categorial diacrónico-sincrónico

Posteriormente, se analizaron e interpretaron los incidentes críticos, vale decir, los momentos claves, bifurcaciones y encrucijadas presentes en las vidas de los estudiantes. En esta ocasión, se identificaron microsituaciones de impacto en las relaciones, cambios de rumbo, decisiones y aperturas constituyentes de sus transiciones educativas. De esta manera, se puso el foco en los elementos conceptualizados en la matriz que muestra la tabla 2.

Tabla 2
Sistema categorial de incidentes críticos

Categorías	Definición categorial	Subcategorías
Relaciones con los locales	Relatos atribuidos a vivencias de choque cultural, relacionadas con el encuentro, cercanías y relación con sus pares.	- Acoso - Fraternidades - Complicidades
Impactos y cambios de rumbo	Fases críticas en que se cuestionan determinados supuestos y pasajes vitales. Retrospectivamente, se relatan experiencias o bifurcaciones trascendentes que pudieran marcar un antes y un después en las vidas.	- Reagrupaciones - Nuevas relaciones - Orientaciones - Soportes
Figura adulta influyente	Aparición de personas críticas o individuos que han ejercido influencia importante en las biografías de los(as) participantes.	- Rol del núcleo familiar - Profesores modelo - Influencias - Cercanías
Vida de centro educativo	Situaciones y sucesos educativos importantes acontecidos al interior de una institución académica y del contexto educacional del cual forman (o han formado) parte los(as) informantes.	- Acceso educativo - Contexto de aula - Membresía educativa - Ayudas recibidas
Expectativas	Determinaciones y motivos cruciales que han trazado el camino vital de los y las participantes en la elección de sus carreras, el ingreso en el trabajo, cambios de ciudad, proyecciones profesionales, etcétera.	- Elecciones académicas - Proyectos personales - Intereses laborales - Temores

Cabe mencionar que el análisis de los incidentes críticos si bien ha sido realizado como una parte específica del último proceso de codificación, su presencia en la presentación de los resultados se articuló de modo transversal en el texto, conforme a las transiciones que caracterizan la trayectoria educativa de los(as) participantes en su conjunto.

Resultados

A continuación, se divulgan los resultados del análisis transversal de los datos con el propósito de: (a) visualizar los obstáculos y oportunidades características de sus recorridos vitales, y así poder acercarse a la comprensión de los factores de inclusión/exclusión manifestados en las historias de vida; (b) interpretar los incidentes críticos de mayor significado en sus transiciones educativas; (c) caracterizar sus deseos y expectativas respecto al ingreso en el mundo laboral. Para comenzar, los epígrafes que se presentan en los siguientes apartados siguen el orden cronológico de los tres mundos educativos (figura 2) en que se sitúan sus discursos.

Mundo escolar

Figura adulta influyente y cooperación familiar

Uno de los factores que emergen de los testimonios de los participantes que, en cierto sentido, ha impactado en sus trayectorias educativas es la importancia de los mecanismos de apoyo recibidos por los integrantes del núcleo familiar que los han acompañado durante el tiempo en la escuela de origen y en la de destino.

Al principio tuve malas notas, casi repito de curso varias veces. Y hasta que mi papá conoce a su actual pareja que es mi madrastra, ella me ayudó mucho con el tema académico. Y puedo decir que gracias a ella aprendí temas de responsabilidad. Durante la escuela me ayudó a nivelarme y a tener sentido del estudio. (Bran.Venez, 2:29)²

Junto con las experiencias de cooperación del grupo familiar en los procesos de integración en el nuevo espacio cultural (Achotegui, 2012), sus narraciones también aluden a la presencia de diferentes protectores y dispositivos de acogida (Valdés Morales *et al.*, 2019) mientras cursan la escuela chilena, entre estos, la orientación recibida por sus profesores de secundaria en torno a sus intereses vocacionales. Como se observa, diversas formas de cooperación y orientación académica de los familiares

y de sus profesores dan cuenta de la influencia del rol de la figura adulta durante esta etapa educativa, vinculados con los procesos de integración durante el ciclo vital de la infancia y la adolescencia.

El profesor a cargo del centro estudiantil del colegio me impulsó a que buscara una carrera, así como donde pudiera organizar a la gente. Me dijo que tenía todas las aptitudes para la dirección y la administración, incentivándome a que me metiera a la carrera en la que estoy ahora. (Mari.Colom., 6:30)

Discriminación racista en la escuela chilena

El contexto escolar resulta uno de los primeros espacios de encuentro cercano con la cultura local, vivencias relatadas particularmente por los informantes que llegaron directo a cursar la educación secundaria en Chile. Estas primeras experiencias de interacción con sus pares chilenos no estuvieron ajenas de situaciones de discriminación racista y acoso por sus compañeros(as) de aula. Varios de los entrevistados comentan diversas situaciones de malestar vividas durante los primeros años en Chile, mientras cursan la secundaria.

Hay un perro en la calle comiendo basura y: mira, de seguro es un perro venezolano, por el hecho de estar comiendo basura en la calle. Eso a uno le duele, a veces incluso te lo dicen a la cara, es como que: oye, tómale el peso a eso que estás diciendo. Que alguien me haya dicho: devuélvete a tu país, eso sí me lo han dicho. Pero golpes o empujarme, no. (Eug.Venez., 5:167)

Este tipo de discriminación si bien no se manifiesta como violencia física, se concreta más bien a nivel discursivo, ya sea mediante burlas, sarcasmos o comentarios ofensivos. Precisamente, esta forma de racismo discursivo envuelve actitudes, opiniones y creencias cotidianas de carácter peyorativo contra los inmigrantes (Van Dijk, 2016), vale decir, todos los actos que, directa o indirectamente, contribuyen al dominio coercitivo y subordinación de la población local (endogrupo) sobre las minorías (exogrupo), con las cuales cohabitan en un mismo espacio. Como se observa, la presencia del *otro-ajeno*, figura radical de otredad frente a lo que se considera propio, puede reverberar en hostilidad y rechazo por la cultura receptora (Cabello Valenzuela y Palominos, 2018). “Y bueno, Juliana llegó a Chile y sufrió *bullying*. Una dificultad, ya que como nadie la entendía, la molestaban...los sobrenombres y las burlas por su forma de hablar el español” (Grupal.Vale.Venez., 1:45-46). Esta forma de violencia discursiva que recae sobre *el otro-extranjero*, finalmente, se concreta en la diferencia que la nacionalidad denota para

sus compañeros y compañeras chilenas con quienes comparten el aula escolar. Las afectadas, en ocasiones, evaden el conflicto e invisibilizan este tipo de situaciones.

Había una compañera de curso que yo no le caía bien y me hacía todo tipo de bromas, me insultaba y me decía peruana o boliviana y yo le decía que soy colombiana, que no me digas eso, que para mí tampoco es un insulto. Me insultaba con el tema de mi nacionalidad, yo tuve que convivir con esa situación desde octavo a cuarto medio. En el colegio sabían, mi mamá sabía, yo nunca le respondí. (Mari.Colom., 6:9)

Este punto sobre las interacciones desarrolladas con los(as) estudiantes nacionales en la escuela chilena resulta esencial, y se observa que los informantes que comienzan sus vidas en Chile, en este ciclo educativo, declaran haber vivido experiencias de *bullying* racista, a diferencia de cuando ingresan en la educación superior, quienes, contrariamente, declaran haber recibido un trato gentil e integrador por sus compañeros de aula universitaria, como se observa a continuación.

Mundo universitario

Comunidad de aprendizaje en la educación superior

En la transición “escuela-universidad”, muchas de las historias de vida se vinculan con experiencias de integración y bienestar. Las buenas relaciones construidas con sus pares chilenos, en este nivel educativo, dan cuenta de nuevas perspectivas y valoraciones construidas por los participantes sobre sus experiencias como estudiantes en la educación superior, muy distintas a las narradas en la etapa escolar. Estas interacciones con sus pares dentro del aula también se traducen, entre otras cosas, en facilitadores del aprendizaje (Tinto, 2017).

Lo que pasa es que a mí me cuesta más, y junto con mis compañeros siento que se me hace súper fácil agarrar el contenido. Siento que cuando me enseña un compañero del lado y me dice: esto se hace así, yo lo entiendo mejor. (Mari.Colom., 6:127)

Este tipo de valoraciones que manifiestan hacia sus compañeros de clases, igualmente, se expresan en las relaciones construidas con sus profesores de carrera. Ahora bien, algunos son críticos al momento de evaluar sus metodologías y formas de enseñanza.

Los profesores son muy amables, te apoyan si necesitas algo, si quieres estudiar un poco más te brindan apoyo. No tengo quejas de los profesores. (Adri.Colom., 1:94)

Va por un tema que no hay muy buenos profesores en mi instituto. Yo tuve un curso que era de malla y el profesor no enseñaba nada, onda se sentaba, empezaba a leer las diapositivas y esa era toda la clase. (Gino.Ecua., 4:62)

El rol de las redes de apoyo institucional

Los(as) entrevistados(as) identifican una serie de facilitadores presentes en sus vidas, observados en la gestión académica desplegada por las casas de estudios a las cuales pertenecen. Específicamente, los informantes que han transitado desde la escuela chilena hasta la educación terciaria han tenido que atravesar el proceso de rendición de la PSU³ para poder ingresar en sus respectivas universidades e institutos profesionales. Varios de ellos pudieron hacerlo mediante esta vía, considerando los derechos a los cuales pueden optar por el tiempo de estancia en Chile que les ha permitido obtener la visa de residencia permanente. Precisamente, esa condición legal es estrictamente necesaria para rendir esta prueba de ingreso y, posteriormente, poder optar a becas y al sistema de gratuidad de los estudios superiores.

Diferente es el caso de quienes finalizaron sus estudios secundarios en sus países natales y que, por ende, han llegado directamente a cursar la educación superior chilena. En estos casos, como no han tenido sus visados al día al momento de las matrículas, no han podido acceder a becas ni al sistema de gratuidad de los estudios superiores. Además, como algunos(as) de ellos(as) no llegaron en diciembre a Chile, fecha de rendición de esta prueba de admisión, tampoco han podido acceder a una matrícula en el grupo de universidades tradicionales chilenas.

En algunas universidades me rechazaron por no dar la PSU y no tener documentos. Y yo ¿qué? no tenía documentos, ni PSU, entonces, cuando llegué ellos me dicen: te damos la oportunidad mientras están en trámite tus documentos y tu título lo traes convalidado después. (Vale. Venez., 8:15)

Ya matriculados como estudiantes regulares, sus testimonios dan cuenta de diversos dispositivos de acogida (Valdés Morales *et al.*, 2019) provenientes de la gestión misma de estas instituciones educativas.

Mi instituto tiene ayuda para todo. Si eres un estudiante trabajador, te acomodan tu horario, te ayudan a buscar empleo. Digamos, en el momento de la carrera si vas a hacer las prácticas te ayudan a buscarlas, si quieres hacer un currículum te ayudan y te orientan. (Adri. Venez., 1:52)

3 Prueba de Selección Universitaria (PSU) que, años atrás, debían rendir todos los estudiantes en Chile al egresar de la enseñanza media (secundaria) para ingresar en la educación superior.

El conjunto de (micro)historias de vida trazadas manifiesta la presencia de diversos facilitadores y soportes de impacto en la persistencia estudiantil. En este sentido, elementos como la flexibilidad curricular, el funcionamiento interno y la calidad de las condiciones de infraestructura del plantel educativo se valoran como factores claves en la continuidad de los estudios.

Salí de cuarto medio y después entré a la U y a la carrera que yo quería. La universidad funcionaba súper bien con el tema de los niños, tenían un jardín adentro al cual yo podía llevar a mi hijo. (Grupal.Mile. Colom., 1:96)

Mundo del trabajo

Expectativas, proyectos y temores

Los y las participantes tuvieron que enfrentar una serie de obstáculos antes de llegar a sentirse integrados(as) al nuevo contexto de acogida. Sin embargo, han sabido aprovechar el conjunto de oportunidades de sus transitar migratorios, afianzando el sentido de pertenencia a este nuevo espacio. Frente a lo anterior, se observa el hecho de que no tengan la intención de querer regresar a sus países de origen, expresando que han podido soslayar diversas dificultades, acostumbrándose a la nueva cultura, logrando en este recorrido nuevas amistades y pensando ya en sus planes futuros. Así, sus discursos dan cuenta de sus deseos de residir en Chile de forma indefinida.

Yo a mi país no sé si vuelva y lo dudo mucho, porque uno se establece acá, ya se piensa desde acá. En lo personal, siento que yo no me devolvería porque como que uno ya se empieza a arraigar. (Eug.Venez., 5:63)

Así, al explorar sus expectativas personales, laborales y académicas (Villar Aguilés, 2017), los deseos identificados en torno al futuro son diversos y variados: ayudar económicamente a sus familias, desarrollar sus prácticas profesionales en un lugar con proyección laboral, realizar algún emprendimiento en Chile una vez titulados, especializarse un tiempo en el extranjero, proyectos de vivienda propia, búsqueda de un empleo, entre otros. “Yo quiero tener un emprendimiento y trabajar así sea haciendo páginas web o en alguna empresa de software. Seguramente termine en alguna empresa, mientras tanto, hacer aplicaciones por mi cuenta, porque verdaderamente quiero tener mi propia compañía acá” (Gera.Venez., 3:94).

Los(as) participantes son capaces de imaginar el conjunto de oportunidades de los recorridos emprendidos; no obstante, también dan cuenta de sus temores en torno a la búsqueda de empleo, visualizando diversos obstáculos respecto a factores como el visado, la influencia de

la nacionalidad en la contratación de profesionales y la competencia laboral con sus pares chilenos. A medida que se avanza en esta reflexión, es clave apreciar esta idea sobre la desventaja (*a priori*) que los rodea producto de su nacionalidad a la hora de llegar a competir, en igualdad de condiciones, con los nacionales en la búsqueda de trabajo.

Porque así se ve en los trabajos que eso pasa, entre un chileno y un extranjero, siempre eligen a un chileno. En realidad, es la competencia del empleo porque cuando uno sale de una carrera va a competir contra otras personas que salieron de la misma carrera y por el mismo puesto de trabajo. Es una desventaja ser un extranjero en esos casos. (Grupal. Mile.Colom., 1:119)

Conclusiones

El trabajo con narrativas aporta potentes herramientas para promover las vivencias de las personas y, desde sus propios significados, poder aproximarse a la comprensión de los procesos de inclusión social manifestados en los obstáculos y oportunidades presentes en las transiciones de jóvenes inmigrantes inmersos en entornos educativos. Después del análisis y presentación de los resultados, y atendiendo a los objetivos y preguntas de investigación, las conclusiones se presentan basadas en los ejes “escuela-universidad-mundo profesional”.

En primer lugar, comenzando por los obstáculos identificados en sus transiciones, la exploración del conjunto de fragmentos de historias de vida permitió visibilizar algunas dinámicas de discriminación vinculadas con la nacionalidad y el origen, por los locales durante la etapa de escuela. Sin embargo, pareciera que esta práctica se desdibuja a medida que se avanza hacia la educación superior. Este tipo de discriminación, si bien no se manifiesta como violencia física, se concreta mediante burlas o comentarios cargados de negatividad. Desde esta mirada, se interpreta que algunos niños chilenos expresan cierta actitud de rechazo y hostilidad hacia la infancia migrante, la que ocurre, especialmente, en un espacio clave de desarrollo personal y de integración social del infante como el contexto escolar (Riedemann y Stefoni, 2015).

En la etapa de escuela, justamente, el ciclo vital del sujeto (Erikson, 2000) coincide con un momento importante de construcción y desarrollo de la identidad, en que va configurándose su perspectiva madurativa en tanto *yo-persona* como también su concepto sobre *el otro*. Lo anterior supone que durante la infancia se desarrollan, muy intensamente, las competencias físicas, cognitivas y psicológicas de la persona. Ciertamente, el ciclo vital del desarrollo infantil es un hecho innegable que incide en las posibilidades de acción y configuración de mundo del sujeto; no obstante,

es discutible reducir el fenómeno del desarrollo de la infancia contemporánea y su vinculación con el discurso racista, única y exclusivamente al constructo biosicológico sin considerar la importancia de otras dimensiones sociales, culturales y políticas (Tijoux y Córdova, 2015) que también influyen en esta etapa de desarrollo sociocognitivo del individuo.

En esta etapa de la vida, la presencia de la figura adulta influyente se presenta como un soporte de apoyo de gran impacto en las transiciones que conforman la trayectoria escolar de los participantes. En este sentido, el núcleo familiar resulta un factor de cooperación económica fundamental para el estudiante durante su proceso de cambio madurativo y de integración al nuevo espacio cultural (Achotegui, 2012). En el caso de los profesores, representan una importante fuente de nutrición de sus aspiraciones, de apoyo vocacional y de influencia significativa en su imaginario (Tinto, 2017) sobre el mundo socioeducativo por el cual transita el inmigrante.

En segundo lugar, respecto al transitar “educación superior-mundo profesional”, las personas participantes dan cuenta de un conjunto de expectativas, entre estas, sus deseos de residencia y proyección laboral en Chile. Lo anterior deja constancia de que esta idea sobre que la migración puede resultar un aliciente de mejora en el bienestar personal. Ahora bien, en torno a sus temores, se desprende esta noción sobre la dificultad de encontrar empleo una vez egresados de sus carreras, producto de su procedencia extranjera y la competencia propia del mundo del trabajo que protege al ciudadano local. Sobre esto último, es manifiesta la desigualdad de los mercados nacionales, los cuales se conforman basados en dos niveles con reglas opuestas y características independientes: uno inferior y precario para los trabajadores foráneos y otro superior, de alta calificación y buenas condiciones laborales para los trabajadores nativos (Fernández Guzmán, 2021). En este sentido, según este autor, los factores determinantes de los movimientos y destinos migratorios no serían necesariamente la elección racional y libre de los sujetos, en muchos casos tampoco los elementos asociados a las sociedades emisoras (*push*), sino más bien los factores estructurales de las economías de las sociedades receptoras (*pull*) que influirían en la migración.

Y respecto a la pregunta ¿cómo ha sido el acceso de este grupo de jóvenes inmigrantes a la educación chilena?, del conjunto de fragmentos de historias de vida presentadas, se concluye que el ingreso en la educación terciaria se traduce en una de las grandes dificultades para los jóvenes inmigrantes recién llegados con deseos de ingresar en las universidades tradicionales, y que no han podido hacerlo porque no rindieron la prueba de ingreso o no cuentan con su situación migratoria regularizada. Frente a esto, los institutos profesionales se presentan como una opción de especialización viable, considerando que algunos de estos deciden otorgar matrículas sin esos requisitos como condición previa de ingreso. Así, estas casas de estudios

superiores vendrían a funcionar como *entes protectores* de las transiciones educativas de los jóvenes inmigrantes, las cuales no solo les entregan conocimientos disciplinares y títulos técnico-profesionales, sino que también generan los mecanismos y los espacios para que estos estudiantes puedan desarrollarse y sentirse integrados en la sociedad de destino.

Entonces, ¿de qué forma debieran operar los procesos de inclusión a nivel educativo? En concordancia con las declaraciones establecidas por la Unesco (2016) sobre la igualdad de oportunidades, el fortalecimiento de la cohesión social y de una educación inclusiva pensada para todos y todas (Echeita, 2017), se propone avanzar hacia una educación que potencie la promoción inclusiva de los centros educativos, manifestada en el reconocimiento de la diversidad y en la participación de todo el alumnado y el profesorado en todos sus niveles (Booth y Ainscow, 2015). Por tanto, urge innovar en la investigación social para visibilizar ciertas dinámicas y racionalidades que han de impactar fuertemente en el sistema educacional y que se traducen, finalmente, en oportunidades o barreras educativas para los(as) aprendices.

Como espacio donde se dirimen gran parte de los dilemas relacionados con la inserción social, analizar las transiciones educativas a través del trabajo narrativo resulta sumamente provechoso para interpretar los procesos de afrontamiento, ajuste y persistencia que los jóvenes han desarrollado durante sus recorridos educativos (Tarrés Vallespí, 2018). Rossier (2015) destaca la importancia de diversos elementos en la vida de los jóvenes como la motivación, la disponibilidad adaptativa y su predecibilidad, y postula que los significados otorgados a la anticipación de una transición y de sus potenciales cambios incrementan las posibilidades de planificación y éxito académico-profesional.

En relación con las limitaciones investigativas, se identifica una baja heterogeneidad de la población de estudio. En la fase de seguimiento de la población de informantes, fue difícil integrar a personas provenientes de otros países como Perú y Haití (en este último caso, por desconocimiento de la lengua castellana). Para un proyecto futuro, resulta enriquecedor el desarrollo de un acompañamiento longitudinal con una cantidad mayor y más diversa de participantes, con el fin de analizar distintas problemáticas afines al núcleo migrante, más allá de lo educativo. En lo particular al trabajo con personas haitianas (núcleo inmigrante con presencia significativa en el contexto chileno), su participación, absolutamente, enriquecería la generación de conocimiento respecto a problemas de adquisición lingüística y choque cultural.

Finalmente, como se ha podido apreciar, el enfoque biográfico-narrativo otorga potentes herramientas para caracterizar las trayectorias de los diversos colectivos, no solo para conocer las carencias y dificultades vividas en sus

recorridos, sino también el conjunto de mecanismos de integración, dispositivos de acogida y protectores presentes en sus transiciones educativas. Así, investigar mediante las narraciones se valora como una posibilidad metodológica real para explorar los espacios de inclusión/exclusión presentes en las trayectorias educativas de los diversos colectivos vulnerables, por ejemplo, menores no acompañados o jóvenes inmigrantes inmersos en contextos obreros que han abandonado el camino de la educación.

Referencias

- Achotegui, J. (2012). Emigrar hoy en situaciones extremas. El síndrome de Ulises. *Revista Aloma*, 30(2), 79-86.
- Benavente, J. M. y Álvarez, P. (2012). *Evaluación final y propuestas: evaluación de impacto de los programas de becas de educación superior del Ministerio de Educación*. Intelis/Verde.
- Bolívar, A. (2017). Biographical and narrative research in Iberoamérica: Emergency, development and state fields. En I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes y M. Andrews (eds.), *International handbook on narrative and life history* (pp. 202-213). Routledge.
- Boos, T. y Salvucci, D. (2018). Introducción: Ibi-Alibi. Producción de prácticas e imaginarios de intimidad por descendientes de migrantes en América Latina. *Confluente*, 10(1), 7-29. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/8292>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos/Fuhem.
- Cabello Valenzuela, C. y Palominos, S. (2018). Tácticas y estrategias de evasión del racismo cotidiano de trabajadores ‘negros’ en Santiago de Chile. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (138), 75-94.
- Centro Nacional de Estudios Migratorios (Cenem), y Universidad de Talca. (2020). *Inmigrantes y el conflicto social en Chile*. <http://www.cenem.otalca.cl/docs/pdf/PPT%20Inmigrantes%20y%20el%20conflicto%20social%20en%20Chile.pdf>.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Erikson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado*. (2.ª ed.). Paidós.
- Fernández Guzmán, E. (2012). Discusión en torno a las macro-, meso- y microestructuras en la migración masiva México-Estados Unidos: finales del siglo xx e inicios del xxi. Una perspectiva diferente para entender este fenómeno de gran trascendencia en México. *Acta Universitaria*, 22(7), 37-46.

- Figuera, P. y Torrado, M. (2014). El proceso de adaptación y los resultados en el primer año de universidad. En P. Figuera (coord.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 113-138). Laertes Educación.
- Freixa, M. y Llanes, J. (2019). La trayectoria universitaria del estudiantado a partir de la descripción del objeto elegido y de los capítulos de su narración. En P. Figuera (ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 123-152). Laertes.
- González Alba, B., Cortés González, P. y Rivas Flores, J. I. (2020). Experiencia escolar, diversidad y ciudadanía justa. Un estudio biográfico-narrativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 41-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.002>
- Guerra Ramírez, M. I. (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*. Anuiés.
- Hein, K. (2012). Migración y transición. Hijos de inmigrantes de origen latinoamericano en su transición de la escuela al trabajo en Chile. *Si Somos Americanos, Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 101-126.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2018). *Juventudes migrantes: nuevos contextos y desafíos en Chile*. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/rt_ndeg28_-_juventudes_migrantes.pdf.
- Lent, R., Taveira, M., Figuera, P., Dorio, I., Faria, S. y Gonçalves, A. (2017). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 135-143.
- Llanes, J. (2015). *Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98590/2/JLO_1de2.pdf
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea Ediciones.
- Muñoz Terra, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(13), 1-25.
- Otero, A. (2011). La configuración de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo. *Redie: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 149-165.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis: Revista Latinoamericana*, 14(42). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Rodríguez, S. (2015). La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En P. Figuera (coord.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 41-94). Laertes.

- Rossier, J. (2015). Career adaptability and life designing. En L. Nota y J. Rossier (eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 153-167). Hogrefe Publishing.
- Sabariago Puig, M., Sánchez Martí, A. y Cano Hila, A. B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>
- Sandín, M. P. y Sánchez, A. (2015). Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 175-211.
- Sandín Esteban, M. P., Sánchez Martí, A. y Cano Hila, A. (2016). Measuring social capital and support networks of young immigrants. *International Education Studies*, 9(5), 62-74.
- Stefoni, C. (2017). *Panorama de la migración internacional en América del Sur*. Serie Población y Desarrollo. Cepal.
- Tarrés Vallespí, A. (2018). Jóvenes migrantes al habla: trayectorias educativas y vidas con género. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11(2), 370-381.
- Tijoux, M. E. y Córdova, M. G. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Revista Polis (Santiago)*, 14(42), 7-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>
- Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8.
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ods 4-Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Valdés Morales, R., Jiménez Vargas, F., Hernández Yáñez, M. y Fardella, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 261-278.
- Van Dijk, T. (2016). Estudios críticos del discurso: un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 137-162.
- Vergara Wilson, M. y Gallardo, G. (2019). ¿Cómo encontraré trabajo? Proyecciones imaginadas de transición al mundo del trabajo de estudiantes de pregrado. *Psicoperspectivas*, 18(3), 1-12.
- Villar Aguilés, A. (2017). Decidir reflexivamente. Un estudio sobre reflexividad y trayectorias formativas de estudiantes de postgrado. *Obets: Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 145-166.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods*. Sage Publications.