

Qualitative Research in Education
Volumen 14, Número 1, 28 de febrero de 2025, Páginas 1–19
© The Author(s) 2025
<http://dx.doi.org/10.17583/qre.13245>

Educational Inclusion of Venezuelan Children and Adolescents in Colombia

Jair Eduardo Restrepo-Pineda¹, Yohanna Castro-Rodelo¹, Sergio Andrés Rodríguez-Garzón², Felipe Andrés Aliaga-Sáez³, Carolina Serna-Guzmán⁴ & Silvia Liliana Ceballos-Ramírez⁵

1) *Minuto de Dios University Corporation – UNIMINUTO*, Colombia

2) *Envigado Health Department, Antioquia*, Colombia

3) *Saint Thomas University*, Colombia

4) *Catholic University of the North Foundation – UCN*, Colombia

5) *Eastern Catholic University – UCO*, Colombia

Abstract

The objective of the article is to analyze the processes of educational inclusion of Venezuelan immigrant boys, girls and adolescents enrolled in school in Colombia. For this purpose, a qualitative study was developed, whose research techniques were semi-structured interviews and focus groups. In total, 106 boys, girls and adolescents between 7 and 15 years of age participated in these activities. The results of the research show three fundamental aspects to promote educational inclusion processes, these are: social needs, learning needs and emotional needs of immigrant students in educational settings. In conclusion, it can be stated that an assimilationist perspective prevails in educational institutions regarding immigrant students of Venezuelan origin, since foreign students themselves are expected to adapt to the culture of the host country, in addition to their increasing presence. in the classrooms, it does not cause significant changes in the teaching methods or in the culture of Colombian educational institutions.

Keywords

Adolescence, educational discrimination, school inclusion, childhood, migration

To cite this article: Restrepo-Pineda, J., Castro-Rodelo, Y., Rodríguez-Garzón, S., Aliaga-Sáez, F., Serna-Guzmán, C., & Ceballos-Ramírez, L. (2025). Educational inclusion of Venezuelan children and adolescents in Colombia. *Qualitative Research in Education*, 14(1), pp. 1-19. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.13245>

Corresponding author(s): Jair Eduardo Restrepo-Pineda

Contact address: jair.restrepo@uniminuto.edu

Qualitative Research in Education

Volumen 14, Número 1, 28 de febrero de 2025, Páginas 1–19

© Autor(s) 2025

<http://dx.doi.org/10.17583/qre.13245>

Inclusión Educativa de los Niños, las Niñas y Adolescentes Venezolanos en Colombia

Jair Eduardo Restrepo-Pineda¹, Yohanna Castro-Rodelo¹, Sergio Andrés Rodríguez-Garzón², Felipe Andrés Aliaga-Sáez³, Carolina Serna-Guzmán⁴ y Silvia Liliana Ceballos-Ramírez⁵

1) *Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO*, Colombia

2) *Secretaría de Salud de Envigado*, Antioquia, Colombia

3) *Universidad Santo Tomás*, Colombia

4) *Fundación Universitaria Católica del Norte – UCN*, Colombia

5) *Universidad Católica de Oriente – UCO*, Colombia

Resumen

El objetivo del artículo es analizar los procesos de inclusión educativa de los niños, las niñas y los adolescentes inmigrantes venezolanos escolarizados en Colombia, para tal fin se desarrolló un estudio de tipo cualitativo, cuyas técnicas de investigación fueron la entrevista semiestructurada y los grupos focales, en total participaron de dichas actividades 106 niños, niñas y adolescentes de entre los 7 y 15 años. Los resultados de la investigación evidencian tres aspectos fundamentales para promover los procesos de inclusión educativa, estos son: las necesidades sociales, las necesidades de aprendizaje y las necesidades emocionales del estudiantado inmigrante en los ámbitos educativos. En conclusión, se puede afirmar que en las instituciones educativas prevalece una perspectiva asimilacionista frente al estudiantado inmigrante de origen venezolano, ya que, se espera que los propios estudiantes extranjeros se adapten a la cultura del país de acogida, además, su presencia cada vez mayor en las aulas, no provoca cambios significativos en los métodos de enseñanza ni en la cultura de las instituciones educativas colombianas.

Palabras clave

Adolescencia, discriminación educacional, inclusión escolar, infancia, migración

Cómo citar este artículo: Restrepo-Pineda, J., Castro-Rodelo, Y., Rodríguez-Garzón, S., Aliaga-Sáez, F., Serna-Guzmán, C., y Ceballos-Ramírez, L. (2025). Inclusión educativa de los niños, las niñas y adolescentes venezolanos en Colombia. *Qualitative Research in Education*, 14(1), pp. 1-19. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.13245>

Correspondencia Autores(s): Jair Eduardo Restrepo-Pineda

Dirección de contacto: jair.restrepo@uniminuto.edu

Según datos del Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos (GIFMM) para febrero de 2023 residían en Colombia 2.894.593 ciudadanos venezolanos, siendo el país que más acoge migrantes de esta nacionalidad, esta situación ha generado para Colombia grandes retos, específicamente en materia de salud pública (Fernández y Orozco, 2018) y de educación (Gutiérrez y Medina, 2021). Los datos proporcionados por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia (2022) sostienen que a corte del 28 de febrero de 2022 residían en el país 2.477.588 migrantes de origen venezolano. Por su parte, entre los años 2018 y 2021, el número de matrículas se incrementó en más de 400 mil estudiantes, y para el 30 de julio de 2021, se tienen registrados 479.818 niños, niñas adolescentes y adultos estudiantes de origen venezolano en Colombia (Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes Venezolanos, 2021). Del total de estudiantes de origen venezolano matriculados en Colombia, el 61,55% se encuentran en el rango de edad de 5 a 10 años, el 23,01% entre 11 a 14 años, el 6% son adolescentes de 15 y 16 años, un 4,97% son menores de 4 años, el 2,76% corresponden a jóvenes entre 17 y 21 años, el 1,53% es población mayor a 25 años y por último el 0,18% son jóvenes de 22 a 24 años (R4V, 2021).

Cifras más recientes del Ministerio de Educación, evidencian que Colombia pasó de contar con 34.030 niñas, niños y adolescentes migrantes y refugiados matriculados en el 2018 a 590.489 en abril de 2023 (UNICEF, 2023), esta situación ha conllevado a que en algunas ciudades, según el portal talcualdigital.com “el principal reto educativo es la xenofobia, porque existe una resistencia hacia los venezolanos debido a que tenemos población con necesidades básicas insatisfechas, que viven en condiciones de pobreza extrema” (TalCual, 2019). Por tanto, la inclusión educativa es una herramienta fundamental para los niños, las niñas y los adolescentes inmigrantes, ya que “la confianza que las familias depositan en la escuela guarda relación con sus experiencias y relaciones en los contextos de integración, que definen la percepción de la capacidad de la escuela para proporcionar capital cultural y social que promueva la movilidad” (Carrasco, et al., 2009, p.57).

En efecto, la integración no solo es un mecanismo para promover la igualdad de trato y la inclusión social en el marco de esa diversidad, sino que también es una forma de promover la convivencia social (García, 2017). Del mismo modo, las instituciones educativas son espacios donde los niños, niñas y adolescentes conocen diversos aspectos sociales y culturales del país de acogida, y, al mismo tiempo, logran establecer relaciones con otros estudiantes, fomentando en ellos un sentido de pertenencia y de apoyo emocional en un entorno desconocido, por tanto, la escuela es central en la vida diaria de los niños y las niñas inmigrantes, ya que representa la más importante posibilidad de lograr su integración en la sociedad de acogida (Steinbach, 2010).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), sostiene que la educación es un factor clave en la reducción de la discriminación y la exclusión social de los niños y niñas inmigrantes, ayudándolos a desarrollar habilidades interculturales, lo que les permitirá adaptarse mejor a su nuevo contexto social. En este mismo sentido, autores como Shukla (2015), manifiestan que la educación es esencial para el bienestar de los niños y niñas inmigrantes, logrando mejorar su calidad de vida a través de la superación de barreras sociales y culturales y, por lo tanto, mejorando sus posibilidades de desarrollo.

Así pues, las instituciones educativas deben convertirse en espacios de encuentro y articulación entre diferentes actores sociales que permitan una adecuada integración de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes inmigrantes, se puede decir entonces que, las instituciones educativas son:

territorios singulares, dentro o fuera de los propios centros educativos, que cumplen la doble función de acoger y proteger al alumnado extranjero recién llegado para que no sucumba ante el cúmulo de novedades y extrañezas que supone su incorporación a una sociedad y a un artefacto que, en gran parte, desconoce (Besalú, 2011, p. 85-86).

Las instituciones educativas se deben reconocer como los espacios que promueven y dinamizan la inclusión de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes, y para tal fin, estas instituciones deben funcionar como espacios de acogida, y no simplemente como aulas de clases, ya que “la escuela como lugar de concurrencia de personas distintas y con intereses no siempre afines, debe convertirse en un lugar idóneo para que los alumnos aprendan las actitudes básicas de convivencia como son: la democracia, la solidaridad y la participación” (Arrellano, et al., 2016, p. 901), ya que si no existe un cambio en las prácticas, tanto del estudiantado local, como de los docentes, se corre el riesgo que todo el esfuerzo para lograr los procesos de integración termine en manos exclusivamente de los estudiantes inmigrantes, lo que dificultará su integración social y educativa.

La educación permite que en el mismo espacio se pueda dar el intercambio cultural y no exclusivamente el de las minorías étnicas e inmigrantes, es posible argumentar que no basta con constatar la diferencia, sino que en sí misma esta es enriquecedora (Vázquez, 2001). Finalmente, se debe hacer énfasis en el hecho de que una educación que promueva la inclusión no solo debe preocuparse por la normalización y la nivelación educativa de los estudiantes extranjeros, sino que además se debe ocupar de la integración social y cultural como un asunto que le compete a todos los ciudadanos, y no solo a los inmigrantes.

Marco Teórico

Para la UNESCO (1994), “las escuelas públicas con orientación inclusiva son el medio más eficaz para combatir la discriminación, crear comunidades acogedoras, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos” (Declaración de Salamanca, art. 2). En este sentido, la escuela es un ambiente de aprendizaje coherente pero diferenciado, donde el conocimiento y las experiencias del estudiantado deben permitir mejorar su autoestima y la concepción positiva de ellos mismos, es decir, un entorno donde se experimente y promueva activamente la participación real y el compañerismo entre los estudiantes. Así, “la inclusión tiene beneficios importantes para todos los niños, ya que produce escuelas con entornos de aprendizaje más enriquecedores que ven la diversidad como una fuerza positiva que debe reconocerse y celebrarse” (UNESCO, 2005, p. 23).

Uno de los mayores desafíos para algunas de las escuelas colombianas es el hecho de no tener antecedentes o experiencia, ni profesionales capacitados para responder a las necesidades que demandan los estudiantes inmigrantes venezolanos que se escolarizan año tras año, por

ejemplo, en el estudio de Aliaga et al., (2022), se indica que los docentes no cuentan con estrategias para el manejo de imaginarios negativos o mecanismos para facilitar el goce de los derechos insatisfechos, así como “es necesario contar con una mayor cantidad de herramientas pedagógicas que permitan crear principios guía para la convivencia pacífica, la eliminación de los prejuicios y de las distinciones excluyentes” (p.178), también consideran pertinente saber cómo actuar en casos de xenofobia.

Por tanto, la escuela es central en la vida diaria del estudiantado inmigrante y representa el ámbito más importante que posibilita su integración en la sociedad de acogida (Steinbach, 2010), así pues, si la escuela no se vuelve un contexto familiar para los niños y las niñas inmigrantes, sino que permanece extraña a estos, se generarán sentimientos de dolor y resentimiento hacia la sociedad de acogida, la cual no los reconoce y los obliga a vivir en la marginalidad, como a sus padres (Moro, 2010).

Según Entzinger y Biezeveld (2003) el ingreso y permanencia en el sistema educativo puede determinar la participación de los migrantes en el mercado laboral del país de acogida, lo cual se relaciona con los niveles de educación y formación. Además, para los autores, el sistema educativo no siempre está lo suficientemente orientado hacia las necesidades específicas de los estudiantes inmigrantes, adicionalmente sostienen que existen problemas relacionados con la segregación, así como situaciones de discriminación y xenofobia a la cual se pueden ver expuestos los estudiantes en sus nuevos contextos sociales.

Así, los países de acogida de niños inmigrantes deben propender para el “desarrollo de actividades para favorecer la relación del niño y la niña con los demás, para potenciar sus capacidades y la adquisición de valores y patrones de conducta que beneficien su autonomía y su integración en la sociedad” (Jaramillo, 2014; p.13), estas actividades permiten generar en el estudiantado extranjero un sentimiento de aceptación, valoración, inclusión y respeto tanto por parte de los profesores como por los estudiantes, fomentando su sentido de pertenencia. Sin embargo, más que el simple agrado percibido o la calidez, estos procesos deben implicar el apoyo y el respeto por la autonomía personal del estudiante como individuo (Goodenow, 1993).

Además, algunos estudios realizados con alumnos inmigrantes de diversos países han encontrado que el nivel de inclusión en la comunidad académica, integración en la sociedad, así como el rendimiento académico de estos, tiene relación con diversos factores tales como su condición psicosocial, la disposición a estudiar, las actividades extraacadémicas, el reconocimiento como buenos estudiantes y la presencia de la familia (Aliaga, et al., 2022); el tiempo de permanencia en el país de acogida y el estatus socioeconómico con el cual cuentan sus familias (Cebolla, 2022; Vallet y Caille, 1999), sin embargo, este último factor no es exclusivo de los migrantes, ya que la condición socioeconómica afecta el desempeño escolar de manera general (Bourdieu, 1998). También Cebolla (2022) con relación a los hijos de inmigrantes en España, indica que el desempeño escolar dependería del bajo acceso a la educación preescolar, la concentración de población inmigrante en escuelas con peor rendimiento medio, la educación de los padres, y la estructura del hogar.

Por su parte, Torres et al., (2018) encontró que los estudiantes inmigrantes en Colombia experimentan con mayor frecuencia situaciones de bullying que los estudiantes no inmigrantes. Díaz et al. (2019) sugiere que los estudiantes inmigrantes en Colombia son más propensos a experimentar situaciones de xenofobia que los estudiantes no inmigrantes, y en el estudio de

Rodríguez et al. (2022), se indica que incluso algunos padres prefieren retirar del colegio a sus hijos por no soportar la discriminación.

Entre tanto, el estudio de Cuéllar et al. (2020) encontró que la discriminación y el acoso escolar hacia los estudiantes inmigrantes en Colombia pueden tener un impacto negativo en su bienestar emocional y su rendimiento académico. Los autores sugieren que es necesario implementar políticas y programas para prevenir y abordar estos problemas en el entorno escolar.

La inclusión educativa, por lo tanto, no solo debe ocuparse de los aspectos relacionados con el ámbito académico, sino que debe abordar las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes extranjeros de manera que se les pueda brindar una atención amplia en el proceso de integración social, por tanto, la inclusión de los niños y las niñas inmigrantes se refiere al proceso de facilitar su participación fluida e integral en los aspectos sociales, culturales, educativos y económicos de la sociedad de acogida, al tiempo que se reconoce y preserva su identidad y diversidad cultural (Cerna, 2019; Comisión Europea, 2020).

Metodología

La investigación fue de tipo cualitativo en tanto posibilitó comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes (Sandoval, 2002). Las técnicas de investigación empleadas fueron las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, permitiendo escuchar las voces de los estudiantes, teniendo en cuenta que sus puntos de vista pueden ser útiles para desarrollar reflexiones sobre sus experiencias y necesidades (Dusi, Steinbach y Falcon, 2014).

Las entrevistas semiestructuradas abordaron temáticas relacionadas con los procesos de inclusión educativa, entre los temas tratados estaban las experiencias vividas por los estudiantes inmigrantes en el contexto educativo, el papel de las instituciones educativas en los procesos de inclusión y las perspectivas futuras de los alumnos extranjeros. En cuanto al guion de los grupos focales este indagaba sobre los aspectos necesarios para fomentar la inclusión en las instituciones educativas.

La muestra fue intencional y se centró en estudiantes venezolanos escolarizados en instituciones educativas públicas, en total participaron 106 niños, niñas y adolescentes de entre los 7 y 15 años. Del total del estudiantado, 47 participaron en los cuatro grupos focales realizados en una de las instituciones educativas, los grupos estaban constituidos por hasta 15 alumnos de ambos sexos y con edades comprendidas entre los 12 y 15 años, mientras que 16 estudiantes de esta institución fueron seleccionados para ser entrevistados. En otra de las instituciones educativas participaron 43 estudiantes, de estos 27 hicieron parte de tres grupos focales, conformados por varones y mujeres con edades entre los 7 y 12 años de edad, mientras que 16 participaron en las entrevistas. Se realizaron en total siete grupos focales, y 32 entrevistas semiestructuradas.

El análisis de la información se desarrolló en dos fases, la primera fue la reducción y categorización de los datos con la ayuda de una matriz de análisis de categorías, que incluyó las categorías de necesidades educativas, necesidades emocionales y necesidades sociales, la segunda fase correspondió al análisis de contenido de la información.

De otro lado, para garantizar la buena práctica investigativa acorde con los criterios éticos, fue necesario tomar medidas para salvaguardar los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, como lo plantea Gómez (2012),

respetar a los niños/as, lo que significa reconocer su dignidad y su condición de sujetos plenos depositarios de derechos (no imponiendo ninguna opinión, dejando que se expresen en sus propios términos, siendo sensibles a su lenguaje y su cultura, no ejerciendo ningún tipo de autoridad para provocar su participación) (Boyden, 2001 como se citó en Gómez, 2012, p. 48).

Entre las medidas adoptadas para tal fin estuvieron la elaboración del consentimiento informado mediante el cual se brindó información clara a los padres y madres de los niños, niñas y adolescentes participantes sobre los objetivos, el alcance de la investigación y los posibles beneficios y riesgos de participar en la misma.

Resultados y Discusión

Los resultados se estructuraron en tres aspectos fundamentales que deben ser considerados en los procesos de inclusión educativa, los cuales se pueden agrupar de manera amplia en necesidades sociales, de aprendizaje y emocionales (Cerna, 2019), tal como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1

Proceso de Inclusión Educativa de Niños, Niñas y Adolescentes Inmigrantes Venezolanos

Aspectos	Componentes
Necesidades educativas	Formación del profesorado en inclusión Herramientas metodológicas diferenciales en el proceso de aprendizaje Motivación a los estudiantes inmigrantes para que sigan aprendiendo
Necesidades emocionales	Instituciones educativas como eje articulador de redes de apoyo emocional Las familias como red de apoyo emocional Los amigos como red de apoyo emocional
Necesidades sociales	Redes de apoyo personales y sociales para el estudiantado inmigrante La discriminación frente a los alumnos inmigrantes

Fuente. Elaboración propia, 2023.

Necesidades de los Estudiantes Inmigrantes en el Proceso de Inclusión Educativa

La UNESCO (2005) considera que la inclusión educativa debe implicar un énfasis particular en los grupos del estudiantado que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento escolar. Por tanto, existe una responsabilidad moral de garantizar que estos grupos de mayor riesgo tengan un seguimiento cuidadoso, y que cuando sea necesario se adopten las medidas para asegurar la presencia, la participación y los logros educativos de estos estudiantes, lo cual debe incluir necesariamente al estudiantado inmigrante, ya que estos al llegar al país de acogida experimentan con frecuencia dificultades relacionadas con la

integración y por tanto, en la inclusión en el nuevo sistema educativo (Desmée y Cebotari, 2023).

Formación del Profesorado para Trabajar con Estudiantado Inmigrante

Los estudiantes entrevistados ponen de manifiesto que los docentes que los acompañan en los procesos educativos no tienen las habilidades y la formación requerida para abordar a la población inmigrante, lo que coincide con el estudio de Aliaga et al. (2022), en donde se evidencia la falta de estrategias pedagógicas por parte de los maestros para impulsar la convivencia pacífica; esto genera actitudes de discriminación y prejuicio frente al alumnado de origen venezolano:

Tenemos una maestra, que ella prácticamente es racista, porque a una niña que era de acá, ella era de por ahí de Boyacá, y ella tiene el cuaderno desorganizado, y ya ha pasado dos, tres veces que la profesora le dijo: “usted es venezolana, porque esos cuadernos los tiene más horribles”; entonces ahí nos está diciendo que nosotros somos desorganizados.... “ustedes si son muy desaseados, es que los venezolanos”, porque ella pensaba que eran venezolanos. (Grupo focal 5, comunicación personal, 07/03/2023).

Los comentarios negativos y la percepción de prejuicio pueden afectar directamente el rendimiento escolar, ya que los estudiantes pueden sentirse menos inclinados a buscar ayuda, hacer preguntas o presentar su trabajo en un entorno que es poco seguro, donde perciben que están siendo juzgados injustamente. En otras palabras,

Es claro que la importancia de las percepciones que tengan los docentes respecto de la migración está en el hecho que de estas dependerán no solo el trato que otorguen a los/as estudiantes o su rendimiento (Jordán, 1994; León, Mira y Gómez, 2007), sino también la posibilidad de aportar a una cultura inclusiva al interior de las escuelas, entendida como una comunidad que promueve valores coherentes con los principios de la democracia, solidaridad y el respeto irrestricto a la diversidad (Blanco, 1999, 2005; Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2008) (Cerón, Alvarado & Poblete, 2017, p. 235).

Por tanto, las instituciones educativas son un espacio donde se forman valores, actitudes y percepciones sobre la diversidad, y es fundamental que los docentes sean conscientes de su influencia en la construcción de un ambiente inclusivo y respetuoso, para lo cual deberán estar formados y generar estrategias para gestionar la diversidad e igualdad.

Herramientas Metodológicas Diferenciales en el Proceso de Aprendizaje

El estudiantado inmigrante suele incorporarse a las escuelas en el país de acogida en una situación de desventaja en los procesos de aprendizaje, debido a las dificultades en el contexto educativo del país de origen o a los rezagos producidos por el propio proceso migratorio, para el caso venezolano se evidencia que,

en una población de 9,2 millones de niños, niñas y adolescentes (NNA), hasta marzo 2022 unos 2,9 millones de NNA no asistía regularmente a clases y, con un alto déficit de docentes que se han retirado del sistema educativo para velar por su subsistencia y severos problemas de conectividad para una educación a distancia (HumVenezuela, 2022, p. 40).

Según HumVenezuela (2022), el sistema educativo venezolano ha sido afectado por procesos de desestructuración institucional, que han impactado de manera negativa en las capacidades para el desempeño de sus funciones, entre ellas, las de garantizar la cobertura, el acceso, la continuidad, la eficacia y la calidad de la educación en todas las etapas y niveles, situación que afecta el desenvolvimiento escolar de los niños, las niñas y los adolescentes, lo cual se evidencia en las aulas de clase en Colombia:

Pero las profesoras dicen: ¡ay! como que no sabe leer, a usted la mamá no le enseñó o que, y eso a uno le afecta porque uno se siente como triste por dentro, porque a veces hay niños que no saben leer bien, porque hay unos que no van a nacer leyendo o aprender a leer de una vez (Grupo focal-comunicación personal, 07 de marzo de 2023).

La existencia de este tipo de situaciones en la escuela termina señalando a los estudiantes que pueden tener algún tipo de dificultades de aprendizaje, lo que puede llevar a su estigmatización y a impactar de manera negativa en su autoestima, en este sentido, Tijoux (2013), sostiene que existe una discriminación directa que se establece en los ámbitos cotidianos donde las expresiones de los adultos hacia los niños, las niñas y los adolescentes los categorizan y clasifican. Dichas expresiones se evidencian en el contexto educativo, según Stefoni y Corbalán (2019), afectan negativamente a los estudiantes,

una baja valoración de la presencia de niños inmigrantes por parte de los docentes, así como de la idea de que tendrían una menor capacidad intelectual, y que las condiciones de vida a las que estarían expuestos generan una serie de déficits que los dejan en una situación de desventaja respecto de sus compañeros (p.208)

Así mismo, es posible que las estrategias educativas de las instituciones no respondan a las necesidades del estudiantado con diferencias en el aprendizaje, ya que, si los procesos educativos y de evaluación son estandarizados, los docentes no tendrán incentivos para desarrollar enfoques pedagógicos diferenciados que permitan una integración educativa de los estudiantes extranjeros, todo esto concuerda con algunos estudios que sostienen que “las bajas expectativas y los estereotipos de la comunidad educativa, así como las políticas de los centros educacionales, explicarían de mejor modo el bajo rendimiento de los y las menores inmigrantes” (Castillo, Santa-Cruz y Vega, 2018, p. 28). Sin embargo, se debe mencionar que en algunos casos el estudiantado inmigrante ha logrado mejorar su desempeño académico en las instituciones educativas colombianas:

Yo siempre sacaba muy malas notas en Venezuela, y aquí saco todo excelente en mis notas, pero acá son más fáciles las cosas porque los profesores las explican muy bien. (Grupo focal 6, comunicación personal, 21/03/2023).

El mejoramiento del desempeño académico tendría que ver directamente con la cobertura, el acceso y la calidad de la educación en Colombia, además del hecho de que si se eliminan los prejuicios y los estereotipos que pueden existir en el ámbito escolar alrededor de los estudiantes de origen extranjero y se diseñan las herramientas metodológicas pertinentes para la gestión de la diversidad, así como para enseñar a los niños con deficiencias en el proceso de aprendizaje, se podrá lograr la nivelación de estos con el estudiantado local, y por consiguiente mejorar su inclusión educativa e integración en la sociedad.

Motivación a los Estudiantes Inmigrantes para que Sigan Aprendiendo

Se evidencia que al estudiante no se le motiva a seguir aprendiendo, por el contrario, algunos docentes refuerzan las dificultades en los procesos educativos que tienen los alumnos inmigrantes, lo cual repercute de manera negativa en su aprendizaje.

Porque yo un día estaba con la profesora de inglés, yo iba a hacer algo de inglés, que mi profe me mandó al tablero, ella me estaba diciendo que iba a escribir, cierto; entonces ella me dijo: “Usted no sabe, de verdad usted no sabe escribir, usted no tiene buena letra, usted, ¡que dijo! usted cuando va a hablar es como muy tímida y eso a mí no me gusta”, y ya uno siente como algo raro en el pecho que a uno le dan ganas de llorar. (Grupo focal 5, comunicación personal, 07/03/2023).

Las experiencias en el aula pueden generar emociones que afectan el bienestar emocional de los estudiantes. Por tanto, la disparidad entre las habilidades del lenguaje oral y escrito puede contribuir a sentimientos de frustración y marginación, con implicaciones potenciales para la motivación y el rendimiento académico (Ingleby y Kramer, 2013). Además, algunos autores argumentan que los profesores que tienen una perspectiva limitada de la inclusión dan por hecho que los estudiantes migrantes presentan diversas dificultades en términos académicos y de conducta, lo que obstaculiza su incorporación efectiva y participación completa en el entorno escolar (Cerón, Alvarado, Poblete, 2017).

Necesidades Emocionales de los Estudiantes Inmigrantes

La inmigración tiende a aumentar la exposición de los niños, las niñas y los adolescentes a factores de estrés relacionados con todo el proceso migratorio, a lo que hay que añadir las dificultades económicas y las relaciones conflictivas en el escenario familiar (Kirvoa, 2001, como se citó en Yang, 2019).

Instituciones Educativas: Eje Articulador de las Redes de Apoyo Emocional

Las dificultades que surgen en el escenario familiar de los estudiantes son abordadas en un primer momento por el director de grupo de aula y los padres. A su vez, se cuenta con un profesor orientador que ayuda en el proceso de inclusión social y un psicólogo que media en las dificultades familiares quien deriva el caso a otras instancias cuando lo amerita.

Me parece que aquí en Colombia los profesores intentan tener una relación más personal con sus estudiantes y allá en Venezuela es como muy separados, el profesor y el estudiante en diferentes niveles, y acá se intenta ver, se intenta tenerlo en más similar (Entrevista, comunicación personal, 21 de marzo de 2023).

Sin embargo, este tipo de procesos de inclusión presentan algunas dificultades, como el bajo compromiso de las familias en el proceso educativo. Es importante destacar estos esfuerzos de articulación que realizan las instituciones educativas lideradas por el profesorado, los administrativos y los directivos en el proceso de inclusión y apoyo emocional de los estudiantes extranjeros y sus familias. No obstante, como lo expresa Ceballos y Trujillo (2021) “es valioso que el grupo de profesores mejore su competencia multicultural, mostrando tolerancia y sensibilidad acerca de las desigualdades interseccionales” (p.768). Puesto que, las fricciones que surgen en las relaciones entre profesores y estudiantes migrantes pueden generar en estos últimos efectos emocionales derivados del contexto educativo.

Hay algunas veces que los profesores no se sienten bien, y está bien que ellos se sientan enojados, mal o algo así, pero que nos miren mal a los alumnos, prácticamente casi todas las veces nos miran mal. Tienen sus preferidos, por ejemplo, ella (profesora) tiene su preferido, y le dice: deje de hablar “príncipe”, y no le dice nada. Entonces tiene sus preferidos y eso es feísimo. (Grupo focal-comunicación personal, 07 de marzo de 2023).

Sin embargo, predomina la postura cercana hacia los estudiantes extranjeros de origen venezolano, lo que posibilita la inclusión social y beneficia el estado emocional de los estudiantes venezolanos, como afirman en Ceballos y Trujillo (2021) “para lograr una cultura escolar plenamente intercultural se deben combatir los prejuicios y actitudes discriminatorias” (p.768).

Las Familias como Red de Apoyo Emocional

Los estudiantes tienen la capacidad de adaptarse a las condiciones externas de tipo social y cultural con éxito, y esto es facilitado por los padres que han logrado hacer un proceso adecuado del duelo migratorio, es decir, que han podido gestionar y mantener de manera eficiente algunas relaciones entre los dos países, donde se evidencia una disposición a recrear una identidad coherente con su realidad (Ruíz, 2012).

A mí me gusta vivir en Colombia, porque aquí hay mucha gente honesta, buena y tengo mis papás y mi familia acá, y quiero mucho a Colombia, porque ya tenemos amigos y vecinos y todos nos ayudamos en la casa y en la escuela (Grupo focal- comunicación personal, 07 de marzo de 2023).

Sin embargo, la ausencia de familiares en el país de acogida genera en los estudiantes sentimientos de nostalgia que se reflejan en la añoranza de los buenos momentos compartidos con ellos que se han visto interrumpidos por la distancia geográfica.

A mí me gusta estar con mi mamá y mi hermano. Estamos aquí, pero yo tengo a mi tía, a un tío mío, a un papá mío que no lo he visto, porque no sé qué le está pasando por qué le están mandando comida (Grupo focal- comunicación personal, 07 de marzo de 2023).

Los participantes de la investigación reconocen a sus familiares residentes en el país de destino como un apoyo importante para la inclusión educativa. Esto se articula con los hallazgos de Leiva (2013), quien afirma que la participación de la familia en el ámbito escolar tiene un doble valor, por un lado, promueve la mejora de las relaciones entre estudiantes de distintas culturas que se ve reflejado en la sana convivencia, y, por otro lado, se configura como un apoyo emocional para las familias que experimentan crisis derivadas de la migración.

Los Amigos como Red de Apoyo Emocional

La socialización entre pares es clave para el proceso de integración social del estudiantado inmigrante venezolano porque les proporciona un importante soporte emocional al sentirse parte de la escuela, escuchados y acogidos por sus compañeros, lo que facilita su inclusión y participación en las actividades desarrolladas por las instituciones educativas.

A mí me parece muy agradable, porque, a pesar de que somos de diferentes países, incluso hay personas que a veces discriminan, pero ellos no, ellos nos tratan por igual. (Entrevista, comunicación personal, 21 de marzo de 2023).

Sin embargo, se presentan fricciones entre los compañeros de colegio porque se refieren a los estudiantes inmigrantes venezolanos con palabras despectivas que los hacen sentir heridos emocionalmente, en ocasiones hasta agredidos físicamente, lo que genera sentimientos de tristeza y soledad que en algunos casos ha afectado su salud mental, especialmente cuando ingresan por primera vez al colegio, situación problemática a la que no son ajenos los niños colombianos,

Entonces me decía que yo era gorda, que yo era venezolana, que los venezolanos roban y todo eso; entonces le metieron chismes al hermano y él con otros niños nos empezaron a hacer “Bullying” a mi hermana y a mí. (Grupo focal- comunicación personal, 07 de marzo de 2023).

Situaciones que desbordan la capacidad del estudiantado para gestionar estas emociones, de hecho, los niños y adolescentes inmigrantes poseen niveles más altos de síntomas de depresión y ansiedad en comparación con sus pares nativos (Rubio, 2020). Estas afectaciones no sólo se dan en el marco de problemas o trastornos mentales, también incluyen el sentido de la vida, la posibilidad de autonomía, desarrollo y capacidad de agencia de los sujetos (Ruíz y Rodríguez 2020). Por lo que los espacios de recreación y compartir con pares y profesores traen sentimientos de felicidad para los niños y adolescentes porque crean lazos de amistad importantes que contribuyen significativamente al proceso de integración social y a la vez generan un beneficio emocional para ellos.

A pesar de cualquier cosa, que nosotros digamos que los odiamos o eso, nosotros igualmente los queremos, porque pasamos más tiempo con ellos que con cualquier mamá, que con cualquier papá y así con los compañeros (Grupo focal- comunicación personal, 07 de marzo de 2023).

Es importante trabajar los estados emocionales de los estudiantes en el proceso de inclusión, puesto que pueden surgir sentimientos de tristeza y soledad en relación con las dificultades económicas y relacionales en el ámbito familiar y en el contexto escolar, aspectos que afectan salud mental de los estudiantes inmigrantes venezolanos. La articulación de los diferentes escenarios de socialización de los niños y adolescentes migrantes son referentes para la protección o prevención de sus estados emocionales, es decir, el trabajo conjunto con las familias, escuelas y comunidad aporta de manera significativa a las relaciones interpersonales del estudiantado en el país de destino.

Necesidades Sociales de los Estudiantes Inmigrantes en el Proceso de Inclusión

Para Desmée y Cebotari (2023) las necesidades sociales reflejan las dificultades que tienen los niños, las niñas y los adolescentes de empezar en un país extranjero, para adaptarse a un nuevo sistema educativo y para crear amistades e interacciones con nuevos grupos de iguales.

Redes de Apoyo Personales y Sociales para el Estudiantado Inmigrante

Las redes personales y sociales de apoyo desempeñan un papel fundamental en la vida de las niñas, los niños y los adolescentes inmigrantes, ya que permiten su inclusión social y bienestar a través de la consolidación de un espacio seguro para expresar sus emociones, compartir experiencias y recibir el acompañamiento emocional necesario para enfrentar los desafíos del nuevo contexto educativo, permitiendo reducir el aislamiento, la soledad y los problemas emocionales que pueden surgir debido a la migración.

Yo tengo un amigo, él es colombiano, y tengo otra amiga colombiana que siempre se la pasa conmigo, a veces va a mi casa y yo voy para su casa. A veces jugamos, nos respetamos. (Grupo focal 4, comunicación personal, 07/03/2023).

Además, las redes de apoyo brindan información importante a los estudiantes sobre el nuevo entorno, las normas, aspectos culturales, los servicios disponibles y los recursos educativos, siendo esta información esencial para su inclusión y participación exitosa en la sociedad de acogida:

Pues como nosotros llevamos un tiempo aquí en Colombia, pues ayudar a otros que no han estado tanto tiempo a enseñarles las cosas aquí en Colombia y la manera de vivir (Grupo focal 6 IE El Salado, comunicación personal, 21/03/2023).

Otro de los aspectos relevantes de las redes de apoyo es su función dentro de los procesos de integración social y participación comunitaria, permitiendo que los estudiantes inmigrantes

amplíen sus espacios de socialización, participen en actividades recreativas y culturales, y por tanto contribuyan a la vida en comunidad, lo cual mejora su bienestar individual y permite la cohesión social en el país de acogida. Sin embargo, los estudiantes relatan este aspecto rememorando su país de origen,

Allá en Venezuela tenemos casa propia, entonces todos tenemos casa propia, todos los amigos y somos por ahí 40 amigos están allá, pues como todos nos criamos en el barrio, eso allá no peleamos nada, siempre era jugando y jugando. (Grupo focal 6, comunicación personal, 21/03/2023).

Por tanto, los amigos constituyen un sistema de apoyo, que puede considerarse como un patrón duradero de vínculos sociales continuos o intermitentes que desempeñan una papel significativo en el mantenimiento de la integridad física y psicológica de la persona a promover el predominio emocional, al aportar orientación cognitiva y consejo, al promover ayuda y recursos materiales, y al proporcionar feedback acerca de la propia identidad y desempeño (Gracia, 2011), ya que “las redes de apoyo personal de los estudiantes fortalece entre sus miembros la confianza, el cuidado, el compromiso y la reciprocidad para resolver las dudas o problemas académicos o personales con mayor eficacia” (Solorio y Medina 2019, p.46)

La Discriminación en los Estudiantes Inmigrantes en las Instituciones Educativas

Tanto la discriminación como la xenofobia que enfrentan los estudiantes inmigrantes son hechos que tienen efectos significativos en su bienestar y rendimiento académico. Estas formas de exclusión y hostilidad se derivan de prejuicios y estereotipos presentes en la sociedad que en algunos casos son replicados por estudiantes y docentes en los ámbitos educativos, lo que puede dificultar la integración de los estudiantes inmigrantes. Para la UNESCO (2005) las actitudes negativas hacia las diferencias y la consiguiente discriminación y prejuicio en la sociedad se manifiestan como una seria barrera para el aprendizaje. En este sentido, las actitudes negativas de los docentes y adultos ya sean estos padres u otros miembros de la familia, son la principal barrera para la inclusión; los niños no tienen prejuicios a menos que los adultos los muestren (UNESCO, 2005),

Bueno, que yo le quería decir, que no nos pueden juzgar por nuestra apariencia, ni por nada de eso, por cómo hablamos, ni por si no sabemos escribir, porque es que en realidad no todos somos iguales. (Grupo focal 5, comunicación personal, 07/03/2023).

Por tanto, la experiencia de rechazo por parte de los compañeros de estudio juega un papel determinante no sólo en la calidad de las experiencias educativas del estudiantado venezolano, sino también en el proceso de inclusión, el desarrollo de sus capacidades y su identidad (Dusi, Steinbach y Falcon, 2014).

Conclusión

En las instituciones educativas prevalece una perspectiva asimilacionista hacia el estudiantado inmigrante, es decir, por un lado, se espera que los propios estudiantes se adapten a la cultura del país de acogida, mientras que, por otro lado, su presencia no provoca cambios significativos en los métodos de enseñanza ni en la cultura de las instituciones educativas. Si bien se implementan algunas acciones de acompañamiento al estudiantado estas no tienen como eje central los procesos de inclusión educativa, sino que están enfocadas en la gestión y prevención del conflicto entre los diferentes actores educativos, en este sentido se pierde la oportunidad de desarrollar acciones encaminadas a sensibilizar y educar a la población sobre el respeto y la valoración de la diversidad social y cultural en los ámbitos educativos.

Esta situación se puede deber al hecho de que las instituciones educativas no tienen la experiencia ni profesionales capacitados para responder a las necesidades que demandaban los estudiantes inmigrantes, además, estas instituciones como ente articulador entre la comunidad y la familia se ven afectadas por los prejuicios y estereotipos frente a los estudiantes inmigrantes que pueden generar dificultades en los procesos de inclusión educativa. Aquí es fundamental que los docentes se encuentren capacitados en temas de diversidad e interculturalidad, de manera que se eviten hechos de discriminación como los narrados por los estudiantes, ya que las percepciones y las actitudes negativas de los docentes hacia la migración, no solo afectan la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también limitan la creación de una cultura inclusiva y de respeto por la diversidad en las instituciones educativas, esto debe verse reflejado en las políticas educativas que se orienten hacia la creación de entornos inclusivos que atiendan las necesidades específicas del estudiantado extranjero, fomentando su participación y la de sus familias.

Referencias

- Aliaga, F., De la Rosa, L., Baracaldo, V., & Romero, L. (2022). Dificultades y desafíos de integración de los estudiantes venezolanos en Colombia desde la voz de los docentes. *Foro de Educación*, 20(2), 159-183. <https://doi.org/10.14516/fde.1006>
- Arrellano, R., Sanhueza, S., García, L., Muñoz, R., & Norambuena, C. (2016). La escuela como espacio privilegiado de integración de los niños inmigrantes. *Investigación Cualitativa en Educación*, 1, 900-909.
- Besalú, X. (2011). ¿Cómo "Defenderse" del alumnado extranjero? En F. J. G. Castaño & S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación* (pp. 81-92). Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores.
- Carrasco, S., Pámies, J., & Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (40), 18-49. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Ceballos, E., & Trujillo-González, E. (2021). Dificultades y apoyos emocionales del alumnado migrante: un estudio de caso en un instituto multicultural. *Aula Abierta*, 50(4), 767-776. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.767-776>
- Cebolla, H. (2022). Una mirada de largo plazo a los determinantes del logro educativo de hijos de inmigrantes en España. En R. Aparicio & A. Portes (Eds.), *Los nuevos españoles: La incorporación de los hijos de inmigrantes* (pp. 93-116). Bellaterra.
- Cerna, L. (2019). Refugee education: Integration models and practices in OECD countries. *OECD Education Working Paper*, 203. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Cerón, L., Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- European Commission. (2020). *Action plan on integration and inclusion 2021–2027*.
- Cuéllar, L., Ramírez, V., & Suárez, N. (2020). Xenofobia y discriminación en estudiantes inmigrantes en Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(2), 43-56.
- Desmée, L., & Cebotari, V. (2023). School integration of immigrant children in Belgium. *Children & Society*, 37(5), 1462–1483. <https://doi.org/10.1111/chso.12764>
- Díaz, A., Rodríguez, J., & Rodríguez, C. (2019). Xenofobia en estudiantes de colegios públicos y privados de Bogotá. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(1), 37-52.
- Dusi, P., Steinbach, M., & Falcon, I. G. (2014). Integration in Italian primary schools: Immigrant children's voices. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 9(2), 178–190. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.123>
- Entzinger, H., & Biezeveld, R. (2003). *Benchmarking in Immigrant Integration*. European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER).
- Fernández, J. A., & Orozco, K. L. (2018). Migración venezolana en Colombia: retos en salud pública. *Salud UIS*, 50(1), 6-7.

- UNICEF. (2023). Día Mundial de los Refugiados. UNICEF hace un llamado para garantizar el derecho a la educación de toda la niñez migrante y refugiada. <https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/dia-del-refugiado>
- García-Yepes, K. (2017). Procesos de integración social de inmigrantes en escuelas de Huelva, España: Diversidad cultural y retos educativos. *Alteridad*, 12(2), 188. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.05>
- Gracia, E. (2011). Apoyo social e intervención social y comunitaria. En I. Fernández, J. Morales, & F. Molero (Coords.), *Psicología de la intervención comunitaria* (pp. 129-167). Miguel Gómez.
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Gómez, S. (2012). Metodología de la investigación. Red Tercer Milenio.
- Gutiérrez, N. J., & Medina, N. C. (2021). Migración venezolana en Colombia y su impacto en la educación [Tesis de especialización derecho administrativo Universidad Libre]. Repositorio Institucional. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/20376/MIGRACI%C3%93N%20VENEZOLANA%20EN%20COLOMBIA%20Y%20SU%20IMPACTO%20EN%20LA%20EDUCACI%C3%93N.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- HumVenezuela. (2022). Informe de seguimiento a los impactos de la Emergencia Humanitaria Compleja en Venezuela tras el confinamiento por la pandemia de COVID: Actualización a marzo 2022 y evolución comparada con marzo 2020 y junio 2021. <https://humvenezuela.com/wp-content/uploads/2022/09/HumVenezuela-Informe-Marzo-2022.pdf>
- Ingleby, D., & Kramer, S. (2013). Educational challenges raised by refugee and asylum-seeking children and other newcomers. In M. S. Merry (Ed.), *Migrants and refugees: Equitable education for displaced populations* (International advances in education: Global initiatives for equity and social justice) (pp. 29-50). Information Age Publishing.
- Jaramillo de Certain, L. (2014). Guía básica sobre educación infantil en Colombia. Universidad del Norte.
- Leiva Olivencia, J. J. (2013). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 14, 119-134. <https://doi.org/10.18172/con.64>
- Plataforma. Infografía. Distribución de los venezolanos en Colombia. <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias-migracion-colombia/distribucion-de-venezolanas-y-venezolanos-en-colombia>
- Moro, M. (2010). Nos enfants demain: Pour une société multiculturelle. Odile Jacob.
- UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals - Learning Objectives. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes Venezolanos [R4V]. (2021). Atención educativa de los niños, niñas, adolescentes y adultos migrantes venezolana en Colombia y análisis de brechas: Documento de identificación. <https://reliefweb.int/attachments/07ab57b7-5d5d-33de-9ecd->

- [35eba6e98c1f/An%C3%A1lisis%20de%20brechas%20documento%20de%20identificaci%C3%B3n.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/51/51_Solorio.pdf)
- Solorio, M., & Medina, R. (2019). Las redes de apoyo personal y el impacto en la trayectoria académica de alumnos y alumnas en el contexto universitario. *Revista de Educación y Desarrollo*, 51, 41-47. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/51/51_Solorio.pdf
- Rodríguez, C., López, S., & Barrera, A. (2022). Inclusión educativa en pandemia: interseccionalidad y situación de menores venezolanos en Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-27. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.5123>
- Rubio, D. (2020). Dimensiones para abordar la salud mental en el contexto de la migración. Revisión de literatura científica entre 2016 y 2019. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 19, 1-18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgps19.dasm>
- Ruíz, L., & Rodríguez, D. (2020). Percepción de las necesidades en salud mental de población migrante venezolana en 13 departamentos de Colombia. Reflexiones y desafíos. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 19, 1-18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgps19.pnsm>
- Ruíz, M. (2012). Inmigración y salud psicosocial: creando puentes, formando redes. *Barataria: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (13), 253-273. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322127623016>
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).
- Steinbach, M. (2010). Eux autres versus nous autres: Adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education*, 21(6), 535-547. <https://doi.org/10.1080/14675986.2010.533035>
- Stefoni, C., & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000300201>
- Shukla, S. (2015). The Importance of Education in the Integration of Immigrants. *Journal of International Migration and Integration*, 16(2), 239-251. <https://doi.org/10.1007/s12134-014-0346-1>
- TalCual. (2019, septiembre 12). *Xenofobia, el principal reto de las escuelas colombianas tras el éxodo venezolano*. <https://talcualdigital.com/>. <https://talcualdigital.com/xenofobia-el-principal-reto-de-las-escuelas-colombianas-tras-el-exodo-venezolano/>
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682013000200013>
- Torres, C., Saiz, J., & Romera, E. M. (2018). Bullying y cyberbullying en estudiantes inmigrantes y autóctonos de educación secundaria en España. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 251-257. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243057743003>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (2005). Directrices para la inclusión: Garantizar el acceso a la educación para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

- Vallet, L., & Caille, J. (1999, September 23-28). Migration and integration in France: Academic careers of immigrant children in lower and upper secondary school [Conference presentation]. ESF Conference European Societies or European Society? Migrations and Inter-ethnic Relations in Europe, Obernai, France.
- Vázquez, O. (2001). Acción intercultural y trabajo social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 29-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=268422>
- Yang, F.-J. (2019). Is childhood migration a mental health risk? Exploring health behaviors and psychosocial resources as pathways using the cross-sectional Canadian Community Health Survey. *Social Science Research*, 83, Article 102303. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.04.016>