

# NARRACIONES BIOGRÁFICAS DE ESCOLARES INMIGRANTES EN LA EDUCACIÓN CHILENA: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL SISTEMA DE VALORACIÓN<sup>1</sup>

BIOGRAPHICAL NARRATIVES OF IMMIGRANT SCHOOLCHILDREN IN CHILEAN EDUCATION: AN APPROACH FROM THE APPRAISAL SYSTEM

---

CÉSAR DÍAZ PACHECO

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

[cesar.diaz@pucv.cl](mailto:cesar.diaz@pucv.cl)

<https://orcid.org/0000-0001-5367-7160>

JULIO SILVA COÑOCAR

Universidad Católica Raúl Silva Henríquez

[jsilvac@ucsh.cl](mailto:jsilvac@ucsh.cl)

<https://orcid.org/0000-0003-1730-0889>

JAVIER GONZÁLEZ RIFFO

Universidad Católica Raúl Silva Henríquez

[jgonzalezr@ucsh.cl](mailto:jgonzalezr@ucsh.cl)

<https://orcid.org/0000-0002-7916-1397>

FABIOLA OTÁROLA CORNEJO

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

[fabiola.otarola@pucv.cl](mailto:fabiola.otarola@pucv.cl)

<https://orcid.org/0000-0003-1273-1858>

## RESUMEN

En este Diseño Colectivo de Casos se describen los recursos valorativos producidos por catorce escolares inmigrantes, los cuales construyen un discurso narrativo conformado por sus experiencias, transiciones educativas y expectativas académico-profesionales. Para ello, se han realizado entrevistas en profundidad y una metodología participativa colectiva,

<sup>1</sup> Este estudio emana de una investigación postdoctoral que tiene por nombre “Relatar y contar(nos): Un abordaje biográfico-narrativo a las transiciones de escolares inmigrantes en el sistema educativo chileno”, y es financiada por la Dirección de Investigación (DI) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

ambas de corte biográfico-narrativo. Posicionados desde el Sistema de VALORACIÓN, se examina el componente semántico-discursivo de ACTITUD y sus tres niveles de expresión: el AFECTO, el JUICIO y la APRECIACIÓN. Los resultados ponen de relieve la incidencia de factores como: el acompañamiento familiar, el racismo, el rol del profesorado y las expectativas de formación universitaria y acceso al trabajo. Estos elementos emergen como variables clave en las transiciones educativas de aquellos estudiantes inmigrantes que han vivido cambios de cultura y espacio.

*Palabras clave:* Inmigración, narraciones, Sistema de Valoración, trayectoria educativa.

## ABSTRACT

This Collective Case Design describes the evaluative resources produced by fourteen immigrant schoolchildren, who construct a narrative discourse shaped by their experiences, educational transitions and academic-professional expectations. For this purpose, in-depth interviews and a collective participatory methodology, both of a biographical-narrative nature, were carried out. Positioned from the APPRAISAL system, the semantic-discursive component of ATTITUDE and its three levels of expression are examined: AFFECT, JUDGMENTL and APPRECIATION. The results highlight the incidence of factors such as: family support, racism, the role of teachers and the expectations of university education and access to work. These elements emerge as key variables in the educational transitions of those immigrant students who have experienced changes in culture and space.

*Keywords:* Immigration, narratives, Appraisal system, educational path.

*Recibido:* 08/10/2022. *Aceptado:* 19/06/2023.

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, Chile se ha posicionado como una importante nación receptora de personas inmigrantes provenientes de los desplazamientos intrarregionales *sur-sur* (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). En efecto, la actual emergencia de este acelerado flujo migratorio latinoamericano coincide con un aumento considerable de las matrículas en las escuelas públicas chilenas, trayendo consigo una importante expansión en la diversificación del estudiantado tradicional (Eyzaguirre et al., 2019; Joiko y Cortés-Saavedra, 2022; Stefoni y Corvalán, 2019). De este modo, se han ido integrando nuevos colectivos al sistema educativo chileno, generando un escenario estudiantil con nuevas características y mayor heterogeneidad socioeconómica, de género, étnica y geográfica.

Basados en investigaciones nacionales (Díaz-Pacheco, 2021; Galaz et al., 2019; Jiménez-Vargas, 2022; Pavez-Soto y Galaz-Valderrama, 2018) como internacio-

nales (Sandín-Esteban et al., 2016; Tarrés-Vallespí, 2018) que abordan las migraciones en entornos educativos, se postula que los estudiantes no tradicionales, como es el caso del colectivo inmigrante, presentan un mayor riesgo de deserción académica o no continuidad del ciclo educativo. Esto es, los y las estudiantes inmigrantes tienen el doble de posibilidades de abandonar sus estudios y no lograr alcanzar una transición educativa exitosa (Cano-Hila et al., 2016). Desde esta perspectiva, cabe preguntarse ¿de qué modo los(as) escolares inmigrantes valoran el conjunto de oportunidades y obstáculos enfrentados en las transiciones propias del recorrido que va de la educación primaria a la secundaria?, y ¿cuáles son sus expectativas respecto del ingreso al mundo académico-profesional? Para responder a estas interrogantes, en este estudio se describe cómo catorce inmigrantes escolares valoran y caracterizan, en el discurso narrativo, sus trayectorias educativas. Para esto, se examinan los significados semántico-discursivos de ACTITUD en sus tres tipos de expresión: AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN (Martin y White, 2007; Oteiza y Pinuer, 2019).

La relevancia de esta propuesta investigativa radica en que posibilita la reflexión en torno a los obstáculos, protectores y soportes recibidos por este colectivo estudiantil en ciertos puntos vitales críticos, como lo es el trayecto de la enseñanza primaria a la secundaria, recorridos especialmente sensibles a la exclusión de adolescentes con antecedentes de vulnerabilidad en particular (Sandín-Esteban et al., 2016). Asimismo, también son valoradas sus expectativas respecto del ingreso a la educación universitaria y al mundo profesional. A continuación, se revisan los apartados que constituyen el marco teórico de este estudio: el uso de las Narrativas para la Investigación Social, aspectos fundamentales de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) y, finalmente, se profundiza en el Sistema de VALORACIÓN.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. El uso de las Narrativas como aproximación al modo de investigar

Autores como Moríña (2017) y Guzmán-Benavente et al. (2022) advierten que el uso de las narrativas biográficas en la investigación social implica reconocer aquellas circunstancias por las que estas pueden ser necesarias o convenientes, en relación con los modos y técnicas elegidas para investigar. En relación con este trabajo, se aboga por su poder para generar conocimiento desde el discurso de los escolares inmigrantes que protagonizan diversas dinámicas sociales, en este caso, las particularidades de los procesos de inclusión/exclusión propias de sus trayectorias educativas. De esta manera, abogar por un estudio cualitativo, mediante el uso y tratamiento de narrativas, significa considerar que, si bien nos interesa la singularidad de una vida, nuestra mirada transita también por la colectividad en la

cual se desarrolla. Es en esa medida que las narrativas biográficas pueden constituir una fuente valiosa de conocimiento sobre el mundo social (González-Alba et al., 2020), ofreciendo la posibilidad de comprender mejor la sociedad (sus encuentros y paradojas) a través de biografías, relatos y episodios singulares.

En relación con lo anterior, Appel (2005) postula un modo narrativo de investigar ligado a la perspectiva personal del narrador, el cual debe introducirse a sí mismo como dueño de su biografía, identificando y describiendo los actores involucrados (familiares, profesores, amigos) y los marcos sociales (situaciones, medio ambiente y contexto social) importantes para entender la trayectoria de vida y el trenzado que comparten los actores de este colectivo particular. La presentación de estos elementos, plantea, orienta de una manera escénica los altos y bajos, puntos de clímax o de peripecias de la vida, marcando el cambio de un proceso biográfico estructurado al próximo. Desde este punto de vista, se aprecia en el discurso narrativo una cadena de experiencias y hechos que permiten entender cómo el narrador se vincula a ciertos acontecimientos y posibles cambios de su estado interno. Los sedimentos de esa cadena de experiencias se acumulan y se expresan como segmentos narrados de manera cronológica (Passeggi, 2020). De este modo, se entiende como relatos de vida (*life story*) las narraciones tal cual han sido contadas y cómo las ha vivido el inmigrante. En el caso de las historias de vida (*life history*), estas se refieren a la construcción discursiva realizada por el investigador tomando como base los relatos (Moriña, 2017). Por tanto, las historias de vida se manifiestan como una producción relacional y co-autorial entre la persona participante y quien investiga (Díaz-Pacheco, 2021).

## 2.2. Aspectos fundamentales de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF)

La Lingüística Sistémico Funcional (en adelante LSF), por su parte, se corresponde con un enfoque teórico que, desde una perspectiva sociosemiótica (Halliday y Martin, 1993; Jewitt et al., 2016), concibe el lenguaje como un sistema organizado de opciones que posibilita la construcción de potenciales significados. Estos últimos, según Halliday (1994), son metafuncionales; es decir, operan en tres dimensiones simultáneas: por medio del lenguaje se construyen experiencias (metafunción ideacional), se negocian las relaciones sociales (metafunción interpersonal) y se compone un flujo de información (metafunción textual).

Junto con lo anterior, en el marco de la LSF el lenguaje se entiende como un sistema estratificado triestatalmente. Estos estratos, organizados en orden de menor a mayor grado de abstracción, se corresponden con el fonológico-grafológico, el léxico-gramatical (Halliday, 1994) y el semántico-discursivo (Martin y Rose, 2007). Sobre los estratos del lenguaje, en un nivel de mayor abstracción, se ha-

lla el contexto. En relación con el estrato semántico-discursivo, la LSF propone una serie de sistemas que, de acuerdo con cada metafunción, permiten rastrear la manera en que a través del lenguaje se construyen representaciones individuales y colectivas que permiten valorar y comunicar la experiencia del mundo (Halliday y Martin, 1993; Martin, 2019). La LSF constituye, así, una propuesta teórica-metodológica que provee de una serie de herramientas que se articulan perfectamente con los Estudios del Discurso (Narvaja de Arnoux, 2021; Noblía, 2019).

En el estrato semántico-discursivo (Martin y White, 2007; Martin, 2019) se entienden los discursos como construcciones de significados que van más allá de la cláusula. En él se sitúan sistemas, cada uno compuesto por redes sistémicas que representan un conjunto potencial de significados organizados paradigmáticamente como un conjunto de opciones (Halliday y Matthiessen, 2014). Asimismo, estos sistemas posibilitan el análisis discursivo en sus niveles descriptivo, interpretativo y explicativo (O'Grady, 2019), toda vez que permiten dar cuenta de cómo tras las estructuras lingüísticas que constituyen el discurso subyacen significados y posicionamientos que son resultado de las experiencias, identidad e ideología de sus productores. Es por lo anterior que, para el marco de este trabajo, la perspectiva social e ideológica que otorga la LSF (Martin, 2019; Franzani-Cerda, 2022) favorece la comprensión de la representación, en especial la construcción valorativa de la experiencia de los inmigrantes que hoy nos demanda atender. Si bien se comprende que la elaboración de los discursos depende de la interacción de significados ideacionales, textuales e interpersonales expresados simultáneamente en el discurso (Hood y Martin, 2005), desde nuestro foco de interés, las representaciones interpersonales pudieran entregar las primeras luces para la exploración del fenómeno de la inmigración. Desde esta dimensión es posible comprender cómo los recursos lingüísticos que utilizamos, ciertamente, nos vinculan con el comportamiento de otros y nos construyen discursivamente al tener la posibilidad de expresar nuestros propios puntos de vista, visiones valóricas y sentimientos sobre el mundo (Caffarel et al., 2004; Halliday y Matthiessen, 2014).

Ciertamente, la LSF ha tenido un rol muy importante al abordar los fenómenos discursivos ya que ofrece categorías y modos de aproximación útiles para los analistas, quienes se han visto en la necesidad de avanzar de los recursos propios del texto, a los significativos y elementos que proporciona el contexto (van Dijk, 2016). Es decir, observar la relación ineludible entre los recursos que el hablante selecciona y los datos-elementos significativos que se encuentran en el contexto (Noblía, 2019). En este marco, se han desarrollado perspectivas productivas como el Sistema de VALORACIÓN (Otárola y Godoy, 2022; Oteíza, 2017, 2018; Valdés et al., 2020) el cual explora las relaciones intersubjetivas, planteando estrategias de posicionamiento respecto de lo que se dice, o bien, la expresión de modos discursivos al momento de evaluar objetos, participantes y procesos.

### 2.3. Principales elementos constituyentes del Sistema de Valoración

Como una forma de poder analizar e interpretar las experiencias, para el caso de este estudio, el Sistema de VALORACIÓN se posiciona desde una vereda potente para comprender los significados construidos desde la vivencia: la intersubjetiva. Para Martin y White (2007), quienes comulgan con el principio bakhtiniano sobre el cual toda interacción se concibe como culturalmente situada (Oteíza y Pinuer, 2019), la evaluación se construye intersubjetivamente, pues las emociones y las opiniones son negociadas en determinados espacios sociales, culturales e ideológicos. En esta línea, el sistema de VALORACIÓN, el cual se ocupa de los significados interpersonales en el estrato semántico-discursivo del lenguaje, describe y explica las opciones de significado que ofrece la lengua para evaluar y, consecutivamente, construir y negociar identidades discursivas.

Desde esta mirada, el Sistema de VALORACIÓN se compone de tres subsistemas: COMPROMISO, GRADACIÓN y ACTITUD (Martin y White, 2007). Estos permiten rastrear la fuente de la valoración, la intensidad con que se expresa la evaluación y el tipo de significado valorativo enunciado de acuerdo con regiones semánticas, respectivamente. Según los autores, el COMPROMISO se refiere a la fuente de la valoración y abarca recursos que introducen voces adicionales en un discurso mediante proyección, modalización o concesión. En los casos en los que se encuentra solamente la voz del autor se utiliza el término de monoglosia y en el caso de que existan más de una voz en el texto, heteroglosia. El hecho de poder identificar una o varias voces en un texto redundante en que la monoglosia no daría espacio a la negociación del significado, mientras que la heteroglosia sí lo permitiría, aunque con distintos grados de apertura. Sobre la GRADACIÓN, Martin y White (2007) argumentan que la valoración tiene la posibilidad inherente de otorgar grados de intensidad y de foco. En ese sentido, la FUERZA tiene relación con el uso de distintos recursos lingüísticos que actúan como intensificadores o cuantificadores. Por su parte, el FOCO se encarga de agudizar o suavizar un significado y supone construir el valor de los enunciados en relación con si son centrales o prototípicos o bien si se sitúan en un estatus marginal. Por último, el subsistema de ACTITUD, que es de interés para esta investigación, refiere a la expresión de emociones, las que emergen a partir de objetos, eventos o personas. Para White (2006), las valoraciones se pueden expresar incluso en oraciones declarativas, pues ningún enunciado está libre de la presencia subjetiva del hablante, pues los significados intersubjetivos operan de forma prosódica, por acumulación (Martin, 2019; Oteíza y Pinuer, 2019). En consecuencia, toda evaluación puede instanciarse de forma inscrita (o explícita) o evocada (o implícita), y con carga positiva o negativa.

En el marco del Sistema de VALORACIÓN, los significados evaluativos se organizan en tres categorías: AFECTO, APRECIACIÓN y JUICIO (Martin y White, 2007). El primero dice relación con la expresión de emociones como tales. El segundo,

con las valoraciones estéticas hacia objetos o eventos, respectivamente. El tercero, con evaluaciones hacia personas o instituciones. Así visto, APRECIACIÓN y JUICIO constituyen formas institucionalizadas de expresión de emociones (White, 2006). La Figura 1 sintetiza gráficamente las categorías descritas:

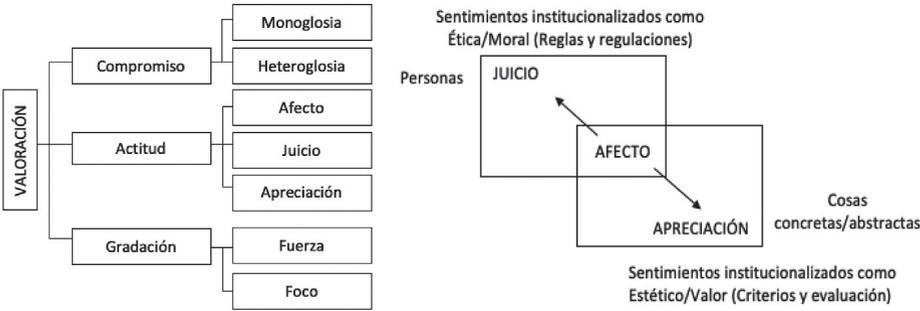


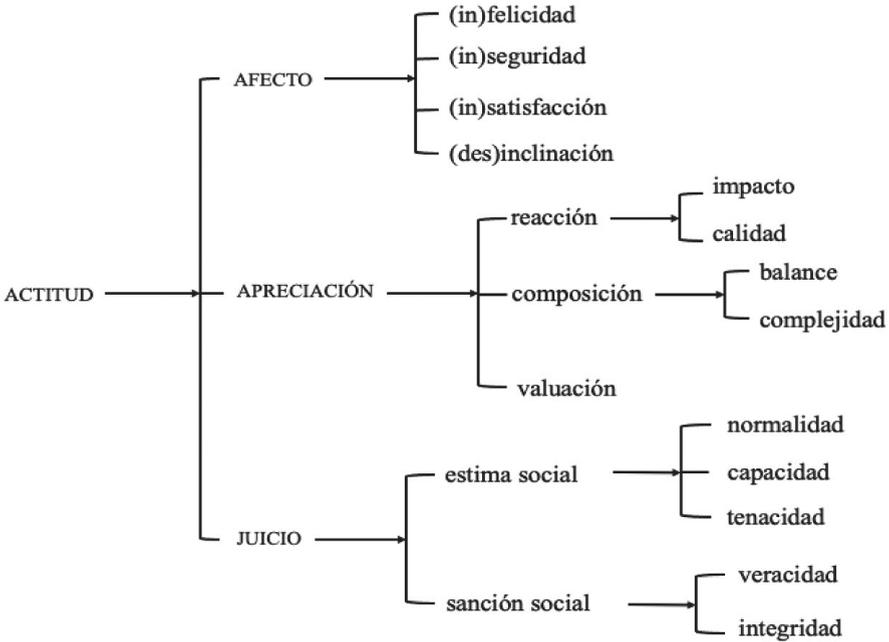
Figura 1. Sistema de Valoración y Subsistema de Actitud.

Fuente: Basado en Martin y White (2007).

Cada uno de los subsistemas constitutivos de ACTITUD (ver Figura 2) se compone, a su vez, de sus propias redes sistémicas, que se organizan paradigmáticamente de acuerdo con regiones o áreas de significado. Primero, las valoraciones de AFECTO son motivadas por un *gatillador*, que produce la emoción de un *sintiente*. Esta expresión se realiza desde la modificación de los participantes, la utilización de procesos mentales, conductuales y de adjuntos (Halliday, 1994) y puede categorizarse en [(in)felicidad], [(in)seguridad], [(in)satisfacción] y [(des)inclinación]. Por otra parte, los significados de APRECIACIÓN dicen relación con aquellos en que se valoran productos y procesos. White (2006) propone subcategorías que permiten categorizar las evaluaciones en [reacción], que permite describir el impacto emocional ([reacción: impacto]) o la calidad del producto evaluado ([reacción: calidad]). También la evaluación de los productos y procesos puede categorizarse desde [composición], que describe la percepción de un trabajo en cuanto a su complejidad ([composición: complejidad]) o equilibrio ([composición: balance]).

Finalmente, el mismo autor propone la categoría de [valuación], a la cual define como la importancia o trascendencia social del producto o proceso evaluado. Y en tercer lugar, las valoraciones de JUICIO se utilizan para evaluar la conducta en relación con la forma en la cual deben comportarse socialmente las personas en contextos determinados: ya sea para admirar o para criticar. En términos generales, la valoración del comportamiento social puede dividirse en dos criterios propios del sistema de JUICIO: ESTIMA SOCIAL y SANCIÓN SOCIAL (White, 2006). Por un

lado, la ESTIMA SOCIAL se subdivide en tres categorías. Estas son [normalidad] –qué tan normal es una persona o su conducta, [capacidad] – qué tan competente es un sujeto– y [tenacidad] –qué tan decidida es una persona–. Del mismo modo, la SANCIÓN SOCIAL se divide en [veracidad] –qué tan verdadero– e [integridad] –qué tan integra, ética o moral es la conducta de un sujeto–.



**Figura 2.** Subsistema de Actitud (completo).  
Fuente: Elaborado a partir de Martin y White (2007).

Para el análisis de los significados de ACTITUD, autores como Otárola y Godoy (2022), Oteiza y Pinuer (2019) y Valdés et al. (2020) proponen que este conjunto de categorías y subcategorías (ver Figura 2) deben estar siempre vinculadas a su situación contextual y su análisis debe ser prosódico, es decir, deben considerarse los patrones, ya que las valoraciones se despliegan acumulativamente a lo largo de los discursos.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

El objetivo de este estudio es describir cómo catorce inmigrantes escolares valoran y caracterizan, en el discurso narrativo, sus trayectorias educativas. Por ello, esta investigación cualitativa presenta un Enfoque Biográfico-Narrativo (González-Alba et al., 2020; Guzmán-Benavente et al., 2022; Moríña, 2017; Passeggi, 2020) y utiliza un Diseño de Casos Colectivo a través del cual se vislumbra cómo los individuos aprecian, interpretan y reconstruyen sus significados desde el discurso de la experiencia narrada. Conjuntamente, se posiciona desde el Sistema de VALORACIÓN (Oteiza, 2017, 2018; Martin y White, 2007; White, 2006) por su potencial de analizar y valorar el discurso proveniente desde las propias voces de los escolares inmigrantes.

#### 3.1. Personas participantes

Las personas participantes del estudio (Tabla I) corresponden a catorce escolares inmigrantes quienes cursan sus estudios en liceos públicos de la Provincia del Marga-Marga, en la Región de Valparaíso (Chile). Referido a los criterios de elección, esta fue realizada de manera intencional, no aleatoria y de colaboración voluntaria.

**Tabla I.** Características de las personas participantes.

Países de procedencia	Colombia, Venezuela, Perú y Portugal
Edades	12-17 años
Personas participantes	14 (hombres y mujeres)
Tipo de institución educativa actual	Liceo público
Tiempo de residencia en Chile	2-10 años
Situación legal de los progenitores/tutores	Inmigrantes indocumentados o con residencia permanente en Chile
Motivo de ingreso de los progenitores/tutores a Chile	Búsqueda de trabajo–reagrupación familiar–expulsión
Tipo de trabajo de los progenitores/tutores	Formal dependiente–formal independiente–informal
Lugar actual de residencia	Provincia del Marga-Marga, Región de Valparaíso

Fuente: Elaboración propia.

Para la participación en esta investigación, se consideró que los(as) informantes estuviesen matriculados(as) como alumnos(as) regulares en establecimientos educacionales públicos de la Provincia del Marga-Marga, Región de Valparaíso de Chile. Previamente, se les entregó una plantilla a ellos(as) y a sus apoderados en donde manifiestan su asentimiento y consentimiento informado sobre los derechos como participantes, siendo sus identidades anonimizadas. Este estudio ha sido desarrollado en el marco de una investigación postdoctoral y fue autorizado por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, asegurando así los resguardos éticos de la investigación con menores de edad.

### 3.2. Diseño y producción de datos

Particularmente, la primera técnica de producción de la información se constituyó como una *Entrevista de Corte Biográfico-Narrativa* (González-Alba et al., 2020; Moriña, 2017; Passeggi, 2020). Esto es, una guía de preguntas elaborada con la intención de conversar y reflexionar en profundidad y desde la narración misma en torno a las vivencias educativas de los y las participantes. Para el diseño del guión de entrevista, ha sido trazada la estructura discursiva de este instrumento a través de ejes temporales. La idea fue proyectar, en la interacción, la generación de relatos y reflexiones características de la trayectoria educativa que va desde la primaria a la secundaria, junto con las expectativas hacia la universidad y el mundo del trabajo. Posteriormente, también fueron establecidos los ejes temáticos para el diseño del instrumento (Figura 3).

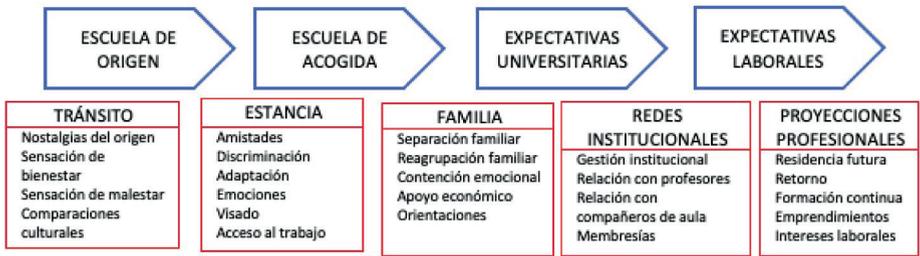


Figura 3. Estructura discursiva conceptualizada para el diseño de entrevista.  
Fuente: Basado en los hallazgos de Díaz-Pacheco (2021).

Específicamente, se diseñó un instrumento que permitiera elicitar acontecimientos, experiencias y reflexiones que, a través de la narración, formasen parte intrínseca del modo de contar/representar la realidad situada. Las entrevistas in-

individuales fueron desarrolladas en terreno en la Región de Valparaíso, implicando una conversación de alrededor de sesenta minutos acerca de sus experiencias educativas y proyectos personales.

Finalizada la fase anterior, se dio paso al desarrollo de una metodología grupal narrativa. En esta ocasión se realizó una actividad de construcción colectiva de una *Línea de Vida* (Guzmán-Benavente et al., 2022), en la cual se invitó a los y las participantes a dibujar, relatar y reflexionar, de forma ficticia, sobre la trayectoria educativa de Julián/a, un/a niño/a inmigrante quien llega a vivir a Chile. Para el desarrollo de la actividad, se les entregó una hoja con una línea trazada sobre la cual pudieron escribir y dibujar las experiencias y compartir los relatos generados entre las personas participantes. En este caso, el propósito fue caracterizar transiciones imaginadas y explorar sus expectativas a través de una actividad de discusión grupal de carácter lúdico y creativo, todo esto con el propósito de generar historias, ficciones y reflexiones sobre diversas temáticas migratorias y educativas que, varias de ellas, no emergieron en las entrevistas. En la actividad, que duró una hora y media, pudieron compartir fotografías personales y contarnos sobre ellas, a medida que esta se fue desarrollando.

### 3.3. Análisis

En este estudio se analizan los significados actitudinales identificados en las narraciones de catorce escolares inmigrantes respecto de sus trayectorias educativas. Para ello, se realizó un análisis inter-caso de la información, mediante el cual se codificó el corpus extraído del conjunto de entrevistas y del grupo de discusión a partir de las categorías y subcategorías que componen el Subsistema de ACTITUD (Martin y White, 2007; Oteíza y Pinuer, 2019; White, 2006) utilizado como marco categorial (ver Figura 2). Si bien este análisis se concentró en los significados de ACTITUD, las inscripciones de GRADACIÓN fueron consideradas para efectos de determinar algunos de los patrones de significados interpersonales. Todo esto, con el propósito de examinar cómo se expresa la subjetividad respecto de los otros, de ellos mismos y también de los espacios habitados. Para ello, todo el registro en audio fue transcrito y unido en un corpus textual el cual fue codificado mediante el software ATLAS.ti (versión 8.4.5).

## 4. RESULTADOS

En este apartado se divulgan los resultados del análisis transversal de los datos con el propósito de: (a) Valorar el conjunto de oportunidades y obstáculos enfrentados en las transiciones educativas de los sujetos; y (b) Explorar sus proyectos y expec-

tativas. A continuación, los hallazgos han sido ordenados y presentados de manera cronológica, siguiendo la línea de vida trazada por el colectivo estudiantil y los hitos marcados en cada una de las etapas: La vida de origen (*Primeras experiencias escolares - La partida y la llegada a Chile*); La escuela chilena (*Interacciones con sus compañeros y compañeras de curso - Las relaciones con sus profesores y profesoras chilenas - Tiempos de Pandemia*); y sus Deseos y expectativas (*El proyecto académico-profesional - Temores sobre el futuro*).

#### 4.1. La vida de origen

##### 4.1.1. Primeras experiencias escolares

En relación con el posicionamiento de las personas participantes con las experiencias que conforman la escuela de origen, se observa una valoración positiva respecto de la apreciación realizada sobre los significados que conforman sus recuerdos. De este modo, en la Tabla II se identifican dos inscripciones que instancian valoraciones de carga positiva y que catalogan la vida que se ha dejado en el pasado como [1] *buena* y [2] *bien integrada*.

Tabla II<sup>2</sup>. Valoración de las experiencias que conforman la escuela de origen.

Discurso	Tema/Entidad valorada	Actitud (+/-)
E: ¿Recuerdas algún episodio importante sobre tu vida escolar en Venezuela?	La escuela de origen/Mi vida en Venezuela	[1] (+va) APRECIACIÓN (inscrita): reacción → calidad [Integración]
CAR: Pues [1] mi vida en Venezuela siempre fue <b>buena</b> . Mi mamá trabajaba en el colegio donde yo estudiaba, entonces [2] yo estaba muy <b>bien integrada</b> .		[2] (+va) AFECTO: satisfacción (inscrita) { <i>gatillador: El comportamiento de los otros/ Sintiente: Sujeto enunciador</i> }

Fuente: Elaboración propia, basada en los hallazgos de las entrevistas.

La informante acompaña el proceso verbal relacional “ser” con el atributo “buena” para valorar positivamente su vida mediante [APRECIACIÓN: reacción: calidad], evaluación que es reforzada a través de “siempre”. También es intensificada,

<sup>2</sup> Para los fines de este estudio, se usa negrita-cursiva para las valoraciones de tipo inscritas. En el caso de las evocadas, se utiliza negrita-cursiva-subrayado.

por medio de “muy”, la carga positiva de la inscripción valorativa “bien integrada”, que codifica un significado de [AFECTO: satisfacción], gatillada por el comportamiento de con quienes compartía la hablante en su colegio. No obstante, en el corpus analizado también es posible hallar en cuatro de los participantes valoraciones de carga negativa en torno a las primeras experiencias escolares. Se trata, en efecto, de valoraciones de afecto gatilladas por el proceso de separación escolar (ver Tabla III), en este caso, tanto para los profesores como también para su personaje, quien representa al sintiente de la acción. Como se observa en la Tabla III, se identifica un sentimiento negativo de [infelicidad] inscrita [1] respecto de lo que ha significado para el informante, quien nos relata cómo valora el momento en que tuvo que abandonar la escuela de su país natal. La valoración negativa es reforzada por el alto grado de infelicidad a través del adverbio “muy”:

**Tabla III.** Valoración de las experiencias que conforman la escuela de origen.

Discurso	Tema/Entidad valorada	Actitud (+/-)
E: Cuéntame que sucedió con Julián(a) mientras estudiaba en su país natal.	La escuela de origen/ Juliana	[1] (-va) AFECTO: infelicidad (inscrita) {gatillador: <i>Alejamiento/ sintiente: Profesores</i> }
INF3: Juliana le contó a sus profesores, amigas y familiares que iba a emigrar a Chile. Sus profesores [1] <i>quedaron</i> muy <i>tristes</i> porque ella era [2] <i>una de las mejores</i> alumnas del colegio allá.		[2] (+va) JUICIO (inscrito): ESTIMA SOCIAL → capacidad

Fuente: Elaboración propia, basada en los hallazgos del grupo de discusión.

En el ejemplo anterior, es posible evidenciar que el sentimiento reportado interactúa con una percepción positiva de la entidad valorada, Juliana, cuyo rendimiento académico, de acuerdo con el relato, era reconocido por los profesores. Este significado es codificado en [2] *una de las mejores (alumnas del colegio)*, expresión que da cuenta de una valoración de [JUICIO: ESTIMA SOCIAL: capacidad].

#### 4.1.2. *La partida y la llegada a Chile*

Respecto a la valoración realizada sobre las motivaciones y sentimientos que genera tanto la partida del país natal, como la llegada al de acogida, siete de las personas participantes valoran de forma positiva [1] las razones que llevan al grupo familiar

a decidir migrar, como es posible evidenciar en una de ellas, en el siguiente ejemplo:

**Tabla IV.** Valoración respecto a las motivaciones de la partida del país de origen.

Discurso	Tema/Entidad valorada	Actitud (+/-)
E: ¿Cuáles fueron las motivaciones para salir de tu país? ISA: Vinimos en avión. Mi papá decía que [1] era <i>bueno</i> para nuestro futuro, [2] mi papá y mi mamá <i>hicieron el esfuerzo</i> por mí y por mis hermanos. Mi hermano se vino el 2018. Después yo me vine con mi hermana y mi mamá.	La Partida/La salida del país	[1] (+va) APRECIACIÓN: impacto (inscrito) {Oportunidades provechosas implicadas en el evento de la partida}  [2] (+va) JUICIO: ESTIMA SOCIAL→ tenacidad (evocado) [Soportes de apoyo familiar]

Fuente: Elaboración propia, basada en los hallazgos de las entrevistas.

En este caso, como se observa en la Tabla IV, de acuerdo con el relato de la informante, el padre del grupo familiar evalúa positivamente el proyecto migratorio emprendido. Para ello utiliza “bueno” para calificar positivamente la migración. De acuerdo con la clasificación de Oteiza y Pinuer (2019), se considera el evento de partida (migración), desde la perspectiva del análisis de los eventos y procesos, como la entidad discursiva valorada, lo que redundará en que “bueno” codifique una valoración de [APRECIACIÓN: impacto] de carga positiva. Asimismo, en el ejemplo precedente se observa una valoración de JUICIO de carga positiva hacia los progenitores [2], quienes son los actores que impulsan el proyecto migratorio familiar. A estos agentes se les asigna en el discurso el proceso material de “hacer el esfuerzo” de trasladarse en avión, venciendo las dificultades posibles, con lo cual se construye una evaluación de [JUICIO: ESTIMA SOCIAL: tenacidad]. Una vez en Chile, nueve de las personas participantes valoran de manera positiva la llegada al país, observándose en uno de los casos, a modo de ejemplo (Tabla V), significados de AFECTO y APRECIACIÓN:

**Tabla V.** Valoración respecto a la llegada al país de acogida.

Discurso	Tema/Entidad valorada	Actitud (+/-)
E: ¿Cómo es el encuentro con Chile? INF1: [1] A Juliana le <i>gusta</i> la economía de este nuevo país, las playas [2] muy <b>lindas</b> , muy <b>lindas</b> .	La Llegada a Chile/Contexto geográfico	[1] (+va) AFECTO: inclinación (inscrita) { <i>gatillador: La economía/ sintiente: Informante 1</i> }  [2] (+va) APRECIACIÓN: reacción → impacto [nuevo espacio geográfico]

Fuente: Elaboración propia, basada en los hallazgos del grupo de discusión.

Particularmente, se identifican en las narraciones generadas en la actividad grupal valoraciones de carga positiva [1][2] respecto de la economía chilena y de la recepción del nuevo contexto geográfico. Como se observa en la tabla anterior, la informante utiliza “muy” de manera reiterada para enfatizar su apreciación positiva respecto al nuevo espacio (las playas). En definitiva, es el país de llegada el que es bien evaluado a partir de la valoración de sus constituyentes.

## 4.2. La escuela chilena

### 4.2.1. Interacciones con los compañeros y compañeras de curso

El contexto escolar resulta ser uno de los primeros espacios de interacción con la cultura local, particularmente, en la escuela chilena. Estas primeras experiencias de interacción con sus pares chilenos no estuvieron ajenas a situaciones de discriminación y bullying racista al interior del aula. La Tabla VI muestra cómo en los discursos analizados se despliegan significados de [JUICIO: SANCION SOCIAL] con carga negativa que tienen como entidad discursiva valorada los locales, en lo que se refiere a las situaciones de acoso escolar vividas durante los primeros años en Chile, mientras cursan los primeros años de secundaria.

**Tabla VI.** Valoración respecto a los(as) compañeros(as) chilenos(as).

Discurso	Tema/Entidad valorada	Actitud (+/-)
E: ¿Alguna historia en la escuela chilena que me quisieras contar?	Relación con compañeros(as) de curso chilenos(as)/ comportamiento	[1] (-va) JUICIO: SANCIÓN SOCIAL→ integridad (evocado) [hacia los compañeros chilenos]
J: [1] Mis compañeros chilenos me <u>decían que me volviera a mi país</u> , [2] <u>que era una rara por ser de Venezuela</u> . Malas experiencias en ese colegio, [3] los niños eran <u>muy agresivos</u> . Una vez [4] un niño <u>me amenazó</u> con una tijera en la sala y sí, fue feo.		[2] (-va) JUICIO: SANCIÓN SOCIAL→ integridad (evocado) [Dirigida al informante]  [3] (-va) JUICIO: SANCIÓN SOCIAL→ integridad (inscrita) [Compañeros de curso]  [4] (-va) JUICIO: SANCIÓN SOCIAL→ integridad (inscrita) [Compañeros de curso]

Fuente: Elaboración propia, basada en los hallazgos de las entrevistas.

Se observa en el ejemplo anterior que la violencia ejercida es de tipo discursiva, como se expresa en [1] y en [2] con el proceso verbal *decían*, que introduce cláusulas en cuyo contenido se hallan otras evaluaciones de carga negativa hacia la informante. Estas últimas, *rara y por ser de Venezuela*, en que se hallan JUICIOS de SANCIÓN SOCIAL por [integridad] en la cual tienen por entidad discursiva valorada a la misma informante y cuya fuente de enunciación se corresponde con quienes efectuaban el acto discriminador.

En otras instancias [3][4] la violencia puede llegar a ser física. Esta forma de racismo discursivo proveniente de los locales conlleva y denota actitudes y opiniones de carácter peyorativo contra los inmigrantes (van Dijk, 2016). Vale decir, todos los actos de dominio coercitivo y subordinación ejercida por la población local (endo-grupo) sobre las minorías (exo-grupo) con las cuales cohabitan un mismo espacio. Contrariamente, en uno de los informantes (ver Tabla VII) es posible hallar algunas valoraciones de JUICIO de SANCIÓN SOCIAL con carga positiva, expresados en los relatos [1] en los que el uso del verbo *molestar* con polaridad negativa [2][3] tiene una estructura en el que el propio sujeto causa la emoción.

**Tabla VII.** Valoración respecto a los(as) compañeros(as) chilenos(as).

Discurso	Tema/Entidad valorada	Actitud (+/-)
E: ¿Cómo es la relación con tus compañeros de clase en Chile?	Relación con compañeros(as) de curso chilenos(as)/ conducta/nacionalidad	[1] (+va) APRECIACIÓN: reacción → calidad
RI: [1] Mucho <i>mejor</i> la relación con los compañeros acá en Chile. [2] Acá algunos <b>no te molestan tanto</b> como allá (país de paso), [3] <b>no te molestan</b> por ser extranjero.		[2] (+va) JUICIO: SANCIÓN SOCIAL → integridad (inscrita)  [3] (+va) JUICIO: SANCIÓN SOCIAL → integridad (inscrita) [sobre el aspecto por el cual se discrimina]

Fuente: Elaboración propia, basada en los hallazgos del grupo de discusión.

En el ejemplo anterior se observa [3] que el informante gradúa la intensidad a través del uso de la negación del adjetivo demostrativo “no tanto”, que opera como recurso léxico-gramatical de GRADACIÓN de baja intensidad.

#### 4.2.2. Relaciones con sus profesores y profesoras chilenas

Autores como González-Monteagudo y Zamora-Serrato (2019), Jiménez-Vargas (2022) y Tinto (2017) postulan que los profesores representan una importante fuente de influencia significativa en el proceso educativo del individuo. Particularmente, plantean, las relaciones construidas entre el cuerpo docente, el staff educativo y el alumnado conllevan un papel esencial en el logro de transiciones educativas exitosas. Como se observa en la Tabla VIII, las valoraciones realizadas por seis de los informantes se traducen en significados de JUICIO de SANCIÓN SOCIAL con carga positiva sobre sus maestros que operan conjuntamente con la expresión de sentimientos de AFECTO, como ocurre en el siguiente ejemplo:

**Tabla VIII.** Valoración respecto de la relación con sus profesores(as) chilenos(as).

Discurso	Tema/Entidad valorada	Actitud (+/-)
E: Cuéntame ¿Cómo ha sido la relación con los profesores en este colegio?	Relación con profesores(as) chilenos(as)/apoyos/rendimiento académico	[1] (+va) AFECTO: inclinación (inscrita) { <i>gatillador: Profesora/sintiente: Informante</i> } [Soportes de apoyo]
LO: [1] Me <i>gusta</i> la profesora de lenguaje, [2] ella <i>me apoya</i> . Si ella ve que no hago un trabajo, [3] <i>busca la manera</i> de que yo pueda hacer el trabajo [4] <i>para que no repita</i> .		[2][3][4] (+va) JUICIO: SANCIÓN SOCIAL→ integridad (evocada) [Rendimiento académico]

Fuente: Elaboración propia, basada en los hallazgos de las entrevistas.

En el discurso, el informante realiza una serie de valoraciones de carga positiva sobre la profesora. Sobre esta entidad discursiva, se señala que es del gusto del informante por medio del proceso verbal *gusta* ([AFECTO: inclinación]) y se destaca también su carácter benevolente a través de *apoya*, *busca la manera* y *para que no repita*, todas inscripciones que codifican significados de JUICIO por [SANCIÓN SOCIAL: integridad].

#### 4.2.3. *Tiempos de Pandemia*

En los relatos analizados se identifican diversos episodios en los cuales se valoran, de modo negativo, las dificultades enfrentadas durante los meses de pandemia y confinamiento en Chile. Un ejemplo de ello se observa en la Tabla IX:

Tabla IX. Valoración sobre el tiempo de pandemia vivido en Chile.

Discurso	Tema/Entidad valorada	Actitud (+/-)
E: ¿Algún momento de estrés que recuerdes durante la escuela chilena?	La pandemia/Estrés/ Notas	[1] (-va) AFECTO: insatisfacción { <i>gatillador: La pande- mial sintiente: Informante</i> }
CA: Y creo que este año [1] <b>me he estresado</b> mucho más que los demás porque yo pasé quinto y sexto en Pandemia. Eso [2] <b>me presionó bastante</b> con las notas.		[2][3] (-va) APRECIACIÓN: reacción→ impacto [de la Pandemia]
CA: [3] Se me hizo <b>difícil</b> (la pandemia), porque [4] <b>no prestaba</b> mucha <b>atención</b> a las clases (virtuales). También era que mis papás trabajaban de la mañana hasta la noche, entonces, pasaba [5] casi todo el día <b>solá</b> .	La pandemia/proceso personal/soledad	[4] (-va) APRECIACIÓN: reacción→ calidad [hacia el aprendizaje]
		[5] (-va) AFECTO: insatisfacción { <i>gatillador: Malestar pandémico/ sintiente: Informante</i> }

Fuente: Elaboración propia, basada en los hallazgos de las entrevistas.

En los ejemplos anteriores se observa retratado negativamente el período de pandemia por ocho de los informantes. En tanto evento, se trata de un hecho caracterizado por producir dificultades en el aprendizaje [3][4], lo que se constata en las valoraciones de APRECIACIÓN por [impacto] de carga negativa e, incluso, hacia el mismo informante [4] vinculado con uno de los significados de apreciación recién descritos a través de la conjunción causal *porque*. De esta manera, en los relatos analizados se evidencia un impacto sobre el bienestar educativo, en este caso, respecto del rendimiento académico, que se instancia discursivamente por medio del verbo pronominal *estresarse* y luego con el verbo *presionar* con el enclítico *me* [3] que direcciona la presión. Lo anterior, acompañado por la gradación “mucho más” que acentúa la tensión provocada por la situación de pandemia. Del mismo modo, se aprecian valoraciones negativas de AFECTO por [infelicidad] gatilladas por el hecho de [5] tener que pasar *casi todo el día sola*, mientras sus progenitores trabajan.

### 4.3. Deseos y expectativas

#### 4.3.1. El proyecto académico-profesional

Al explorar sus proyectos personales, sus expectativas son diversas y variadas: ayudar económicamente a sus familias, deseos de formación universitaria, búsqueda de un empleo, entre otros. Estos relatos dan cuenta de un conjunto de valoraciones de AFECTO en que el uso del proceso verbal *gustar* es especialmente productivo.

Tabla X. Valoración respecto del proyecto académico-profesional.

Discurso	Tema/Entidad valorada	Actitud (+/-)
E: ¿Qué deseos tienes sobre el futuro? MA: [1] Me <b>gustaría</b> ser una gran ingeniera en informática porque [2] me <b>gusta</b> mucho la tecnología, computadores y eso. E: ¿Qué pasará con Julián/a cuando termine su carrera? INF4: Lo primero que voy a destacar es que [3] <b>quiere tener a su familia estable</b> en Chile.	Proyecto académico-profesional/intereses	[1][2] (+va) AFECTO: inclinación (inscrita) { <i>gatillador</i> : Ser una "gran ingeniera"/ sintiente: Mariana}  [3] (+va) AFECTO: inclinación (evocada) { <i>gatillador</i> : Estabilidad familiar/ sintiente: Julián/a}

Fuente: Elaboración propia, basada en los hallazgos de las entrevistas y del grupo de discusión.

Un ejemplo de ello es el presentado en la Tabla X, en el cual el verbo se presenta en condicional simple y luego en su uso habitual de expresión de gusto o preferencia [1][2] que funcionan como proceso mental afectivo y que codifica valoraciones de AFECTO por [inclinación] de carga positiva. Los gatilladores, en estos casos, se relacionan con proyecciones académico-profesionales [1] y con proyectos familiares [3].

#### 4.3.2. Temores sobre el futuro

En los discursos examinados se observa un conjunto de oportunidades que engloba la experiencia migratoria, sin embargo, no exento de un sinnúmero de obstáculos y dificultades propias de este recorrido. En la Tabla XI, es notorio cómo siete de los informantes de la muestra valoran de manera negativa al momento de

reflexionar sobre factores como la separación y cooperación familiar, el acceso al mundo del trabajo y la estabilidad económica.

Tabla XI. Valoración respecto de sus temores sobre el futuro.

Discurso	Tema/Entidad valorada	Actitud (+/-)
E: ¿Cuáles son tus miedos respecto del futuro? MA: Que [1] mi mamá <b>no esté al lado mío</b> . Que [2] yo <b>no tenga el apoyo</b> de ella porque nosotros [3] <b>nunca sabemos si, en algún momento, vamos a partir</b> de nuevo.	Temores /estabilidad familiar	[1][2] (-va) AFECTO: desinclinación (evocada) {gatillador: Ausencia de la madre/ sintiente: Mariana}  [3](-va) AFECTO: inseguridad (evocada) {gatillador: incertidumbre/sintiente: la familia migrante}
E: ¿Cuáles te imaginas que pudieran ser los miedos de Julián, tu personaje? INF1: [4] Miedo a <b>no encontrar un trabajo que dé buen dinero</b> , [5] de <b>no encontrar estabilidad económica</b> y [6] así <b>no poder ayudar</b> a la familia.		[4][5] (-va) AFECTO: desinclinación (inscrita) {gatillador: Incertidumbre económica/ sintiente: Julián/a}  [6] (-va) AFECTO: desinclinación (inscrita) {gatillador: estabilidad familiar/ sintiente: Julián/a}

Fuente: Elaboración propia, basada en los hallazgos de las entrevistas y del grupo de discusión.

Particularmente, en su mayoría se tratan de valoraciones de AFECTO por [desinclinación], toda vez que los gatilladores representan eventos o situaciones que no han tenido lugar efectivo. En [3], sin embargo, los significados recién descritos operan conjuntamente con un significado de [inseguridad] cuyo gatillador es una incertidumbre que, de todas formas, tiene su antecedente en experiencias pasadas. El contenido de las valoraciones recién descritas dice relación con la presencia de la madre [1][2] y la inseguridad que le provoca dicha ausencia. Junto con ello, la incertidumbre y pesimismo en la búsqueda de empleo [3][4], utilizando la expresión “miedo a” con formas no personales del verbo *encontrar*, enfocando que esta búsqueda no es de cualquier tipo de ocupación, sino una *que dé buen dinero*. Con el uso *de* y *así* refiere como consecuencia de lo anterior y manifestando la imposibilidad de, con el verbo *poder* en su forma negativa y no personal, respecto de la consolidación económica familiar [5][6].

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La reflexión sostenida en torno a los hallazgos del análisis valorativo ha sido ordenada según los ejes temporales (ver Figura 3) que conforman la trayectoria vital y educativa de las personas participantes. En este recorrido, los patrones semántico-valorativos (Otárola y Godoy, 2022; Oteíza y Pinuer, 2019) característicos de “La vida de origen” se manifiestan con elementos positivos de APRECIACIÓN y JUICIO respecto de sus recuerdos de la escuela natal y el actuar de sus progenitores, particularmente, los motivos que determinaron la decisión de migrar. Una vez que han llegado al nuevo contexto de acogida, los escolares inmigrantes valoran por medio de AFECTO y APRECIACIÓN de carga positiva el encuentro con Chile, en lo que se refiere al nuevo espacio geográfico y económico.

Una vez inmersos en “La escuela chilena”, se observan significados de JUICIO negativos de SANCIÓN SOCIAL hacia sus pares chilenos y las interacciones desarrolladas en el espacio escolar, principalmente, malestares referidos a las situaciones de acoso escolar enfrentadas. Contrariamente, valoran con AFECTO y JUICIO positivos de SANCIÓN SOCIAL a sus profesores y profesoras chilenas y las relaciones desarrolladas con estos(as) al interior del aula. En paralelo, también revelan significados de AFECTO de [insatisfacción] y de APRECIACIÓN negativas respecto del período de pandemia vivido en Chile, en especial, lo que atañe a la fase de confinamiento y la puesta en marcha de las clases virtuales.

Reflexionando sobre los obstáculos identificados en las trayectorias caracterizadas, la exploración de este conjunto de historias de vida ha permitido visibilizar algunas dinámicas de bullying racista, las cuales son generadas por los locales durante la etapa de la escuela chilena. Este tipo de dinámicas de acoso y rechazo en torno a la nacionalidad si bien no se manifiestan del todo como violencia física, se concretan mediante burlas, amenazas o comentarios cargados de negatividad hacia *el otro*. Así, las valoraciones sobre los(as) estudiantes chilenos(as) corresponden principalmente a significados de JUICIO negativos de SANCIÓN SOCIAL, apreciando de manera negativa algunas conductas ejecutadas hacia ellos(as) como inmigrantes. En sintonía con lo anterior, es de manifiesto que algunos niños chilenos producen ciertas actitudes y comportamientos de hostilidad hacia la infancia migrante, las que ocurren en un espacio clave de desarrollo y de integración social del infante como lo es el contexto escolar (Pavez-Soto y Galaz-Valderrama, 2018). Es en la etapa de escuela, justamente, en que el curso de vida coincide con un momento importante de construcción y desarrollo de la identidad, en que se va configurando su perspectiva madurativa personal, 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, la etapa 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 conjunto de elementos madurativos de esta fase del ciclo vital humano sin considerar la importancia de las dimensiones sociales, culturales y políticas que también impactan e influyen en el desarrollo sociocognitivo del individuo (Cano-Hila et al., 2016).

Respecto de los soportes y las oportunidades, en este ciclo educativo la presencia de la figura adulta influyente, particularmente, el papel de los progenitores y sus profesores, son valorados como factores protectores de gran impacto inclusivo en las transiciones educativas de las personas participantes, siendo características las valoraciones de carga positiva de JUICIO y AFECTO. En este sentido, el núcleo familiar resulta ser un factor de sostén y cooperación fundamental para el inmigrante respecto de su integración y proyección en este nuevo espacio de acogida. En el caso de los profesores, dichos actores son valorados como un importante soporte de apoyo del aprendizaje y de impacto significativo sobre el mundo socioeducativo por el cual transita el estudiante-inmigrante, siendo, ambos, factores clave en el desarrollo de transiciones educativas exitosas (González-Monteaugudo y Zamora-Serrato, 2019; Tinto, 2017).

En relación con sus “Deseos y expectativas”, por un lado, manifiestan en sus discursos valoraciones de carga positiva de AFECTO hacia sus proyectos de formación universitaria y del logro de la estabilidad familiar. Particularmente, dan cuenta de sus intereses por ingresar a la educación superior en el futuro y así poder estudiar alguna carrera universitaria que potencie la consolidación económica del grupo familiar de acompañamiento. En relación con esto último, por otro lado, también manifiestan ciertas valoraciones de carga negativa de AFECTO que transmiten los sentimientos de inseguridad e incertidumbre referidos a sus temores de inestabilidad familiar y laboral. De este modo, imaginan historias que refieren a la posibilidad de separación del núcleo familiar y el no poder alcanzar en el futuro un empleo que *dé buen dinero*.

Como se observa, el Sistema de VALORACIÓN (Martin y Rose, 2007; Martin y White, 2007; Oteiza y Pinuer, 2019; White, 2006) y el Enfoque Biográfico-Narrativo (González-Alba et al., 2020; Guzmán-Benavente et al., 2022; Moriña, 2017; Passeggi, 2020) otorgan potentes herramientas para valorar y caracterizar las trayectorias educativas del colectivo inmigrante, no sólo para conocer los espacios de exclusión enfrentados en sus recorridos, sino también el conjunto de mecanismos de inclusión manifestados en las oportunidades, factores protectores y soportes de apoyo (Jiménez-Vargas, 2022) presentes en sus vivencias. Como espacio donde se dirimen buena parte de los dilemas relacionados con la inserción social, analizar las transiciones a través de la valoración de sus narraciones biográficas y expectativas resulta sumamente provechoso para interpretar los procesos de afrontamiento, ajuste y persistencia que los individuos han desarrollado durante sus trayectorias educativas (Díaz-Pacheco, 2021; Tarrés-Vallespí, 2018). Entre

ellos, se destaca la importancia de diversos elementos en la vida de los estudiantes como la motivación, la disponibilidad adaptativa y su predicción, postulando que los significados otorgados a la anticipación de una transición y de sus potenciales cambios incrementa las posibilidades de planificación y éxito académico-profesional (Romero-Rodríguez et al., 2019).

Finalmente, se postula que este trabajo puede entregar insumos teórico-metodológicos acordes para investigar sobre los diversos nudos socioeducativos, como ha sido en este caso, con mirada representacional, situada y contextual (Otárola y Godoy, 2022; Valdés et al., 2020). Para una investigación futura resulta enriquecedor el desarrollo de un acompañamiento longitudinal con una cantidad mayor y más diversa de participantes, con el fin de analizar distintas dinámicas afines al núcleo migrante, incluso más allá de lo educativo. En lo particular al trabajo con otros colectivos infrarrepresentados como menores no acompañados o personas haitianas (núcleo inmigrante con presencia significativa en el contexto migratorio latinoamericano *sur-sur*) su participación, absolutamente, enriquecería la generación de conocimiento en lo que se refiere a problemáticas de choque cultural, acceso al trabajo y adquisición lingüística.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appel, M. (2005). The Autobiographic-Narrative Interview: The Theoretical Implications and the Analysis Procedure of a Case Study About Cultural Changes Among the Otomi- "Indians" in Mexico. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.465>
- Caffarel, A., Martin, J. and Matthiessen C. (2004). *Language Typology. A Functional Perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Cano-Hila, A., Sánchez-Martí, A. y Massot-Lafón, M.I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1371-1387. DOI: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14233290415>
- Díaz-Pacheco, C. (2021). *Procesos de inclusión social: historias de vida de inmigrantes latinoamericanos en la educación superior chilena*. Tesis de Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de Barcelona, España. <https://www.tdx.cat/handle/10803/673802#page=1>
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J., y Blanco N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. En I. Aninat y R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile: una mirada multidimensional* (p.149-190). Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Franzani-Cerda, P. (2022). Valoración multimodal de la ocupación y colonización

- de la Araucanía en los textos de historia oficiales para la educación básica chilena. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 22(2), 171-198. DOI 10.35956/v.22.n2.2022.p.171-198
- Galaz, C., Pavez, I., Alvarez, C. y Hedrera, L. (2019). Polivictimización y agencia de niños y niñas migrantes en Chile desde una mirada interseccional. *Athenea digital*, (19)2, e2447. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2447>
- 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>
- González-Montegudo, J. y Zamora-Serrato, M. (2019). Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: formación y políticas educativas. *Revista de Educação Pública*, 28(68), 275-296. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8389
- Guzmán-Benavente, M., Reynoso-Vargas, K., Gurrola-Domínguez, P., Maldonado-Rivera, C. y Linares-Olivas, O. (2022). La línea de vida como recurso metodológico. Dos ejemplos en el contexto universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(1), e105. <https://doi.org/10.24215/18537863e105>
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. and Martin, J. (1993). *Writing Science: literacy and discursive power*. Londres: The Falmer Press.
- Halliday, M. and Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). London and New York: Routledge.
- Hood, S. y Martin, J. (2005). Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Signos*, 38(58), 195-220. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000200004>
- Jewitt, C., Bezemer, J. and O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. London: Routledge.
- Jiménez-Vargas, Felipe (2022). Políticas educativas y migración. Lecciones en contextos de neoliberalismo avanzado. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-21. doi: 10.11144/Javeriana.m15.peml
- Joiko, S. y Cortés-Saavedra, A. (2022). Jerarquías, asimilacionismo y resistencias: Experiencias migratorias en el campo escolar del Norte Grande de Chile. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2525>
- Martin, J. (2019). Discourse Semantics. In Geoff Thompson, Wendy L. Bowcher, Lise Fontaine, David Schonthal (Eds.), *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, (pp. 358-381). Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/9781316337936.016>

- Martin, J. and Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. New York: Continuum.
- Martin, J. and White, P. (2007). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. USA: Palgrave Macmillan.
- McAuliffe, M. y A. Triandafyllidou (eds.) (2021). Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022. Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Narvaja de Arnoux, E. (2021). Discourse analysis in Latin America: Objects, perspectives and debates. *Revista Signos*, 54(107), 711-735. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000300711>
- Noblía, M.V. (2019). Una propuesta teórico-metodológica para el estudio de los discursos digitales. En Oscar Londoño Zapata y Giohanny Olave Arias (Coord.), *Métodos de Análisis del Discurso. Perspectivas argentinas* (pp. 245-276). Bogotá: Ediciones de la U.
- O'Grady, G. (2019). SFL and Critical Discourse Analysis. En Geoff Thompson, Wendy L. Bowcher, Lise Fontaine and David Schönthal (Eds.), *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 462-484). Cambridge: Cambridge University Press.
- Otárola, F. y Godoy, G. (2022). ¿Qué es inclusión? Posicionamiento valorativo de estudiantes y profesionales de la educación. *RALED*, 22(2). DOI: 10.35956/v.22.n2.2022.p.199-221
- Oteiza, T. (2017). The Appraisal Framework and discourse analysis. En Tom Bartlett and Gerard O' Grady (Eds.). *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 457-472). London: Routledge.
- Oteiza, T. (2018). Estudios del discurso desde una perspectiva social-ideológica y semiótica. En Liliana Anglada, Ana Calvo, Angélica Gaido, Patricia Meehan y María Belén Oliva (Eds.), *La Lingüística Sistémico-Funcional en diálogo: Reflexiones acerca del lenguaje, su uso y su enseñanza* (pp. 59-81). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Oteiza, T. y Pinuer, C. (2019). El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29 (2), 207-229. <http://dx.doi.org/10.15443/rl2918>
- Passaggi, M. (2020). Reflexividad narrativa: "vida, experiencia vivida y ciencia". *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 91-109. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9504>
- Pavez-Soto, I. y Galaz-Valderrama, C. (2018). Hijas e hijos de migrantes en Chile: Derechos desde una perspectiva de inclusión social. *Diálogo Andino*, (57), 69-82. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300073>

- Romero-Rodríguez, S., Figuera-Gazo, P., Freixa-Niella, M. y Llanes-Ordóñez, J. (2019). Adaptabilidad de la carrera en estudiantes universitarios: un estudio a través de entrevistas autobiográficas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 379-394. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.322441>
- Sandín-Esteban, M.P., Sánchez-Martí, A. y Cano-Hila, A.B. (2016). Measuring Social Capital and Support Networks of Young Immigrants. *International Education Studies*, 9(5), 62-74. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n5p62>
- Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, XLV(3), 201-215. DOI: 10.4067/S0718-07052019000300201
- Tarrés-Vallespi, A. (2018). Jóvenes migrantes al habla: trayectorias educativas y vidas con género. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11(2), 370-381. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.2.12218>
- Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8. <https://studentsuccessjournal.org/article/view/495/361>
- Valdés, R., Manghi, D. y Godoy G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (55), 1-27. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-008)
- van Dijk, T. (2016). Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 137-162. <http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10%281%29Van%20Dijk.pdf>
- White, P. (2006). Evaluative Semantics and Ideological Positioning in Journalistic Discourse: A new framework for analysis. In Inger Lassen, Jeanne Strunck and Torben Vestergaard (ed.), *Image and Ideology in the Mass Media: Ten critical studies* (pp. 37-67). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.