

**Número Especial**  
**La Migración Internacional y el Derecho a la Educación:  
Desafíos para Abordar las Desigualdades en las Políticas de los  
Sistemas Educativos**

archivos analíticos de  
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 29 Número 74

24 de mayo 2021

ISSN 1068-2341

**Mitos y Realidades sobre la Inclusión de Migrantes en Aulas  
Chilenas: El Caso de la Escritura**

*Denisse Gelber*

*Natalia Ávila Reyes*

Pontificia Universidad Católica de Chile

*María Jesús Espinosa Aguirre*

Universidad Diego Portales

*Rosario Escribano*

Pontificia Universidad Católica de Chile

*Javiera Figueroa Miralles*

Universidad Alberto Hurtado

*Carolina Castillo González*

Pontificia Universidad Católica de Chile  
Chile

**Citación:** Gelber, D., Ávila Reyes, N., Espinosa Aguirre, M. J., Escribano, R., Figueroa Miralles, J., & Castillo González, C. (2021). Mitos y realidades sobre la inclusión de migrantes en aulas chilenas: El caso de la escritura. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(74).

<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5801> Este artículo forma parte del número especial, *La Migración*

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 17-7-2020

Revisiones recibidas: 4-2-2021

Aceptado: 13-4-2021

*Internacional y el Derecho a la Educación: Desafíos para Abordar las Desigualdades en las Políticas de los Sistemas Educativos*, editado por Ana Lorena de Oliveira Bruel, Isabelle Rigoni y Maitena Armagnague.

**Resumen:** El crecimiento de la inmigración en Chile durante la última década ha desafiado un sistema escolar altamente segregado. Si bien Chile suscribe el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la ONU para una educación inclusiva, equitativa y de calidad, la estructura del sistema escolar chileno y la falta de una política educativa intercultural constituyen obstáculos para asegurar el derecho a la educación. Este artículo busca aportar evidencia sobre las condiciones en que aprenden los estudiantes inmigrantes en Chile, por medio de la indagación de desempeños en escritura y barreras de aprendizaje asociadas (creencias, actitudes y expectativas docentes), así como aspectos del bienestar socio-emocional estudiantil. El desempeño escrito es relevante pues constituye un potencial mediador (u obstáculo) para los aprendizajes escolares. Los resultados muestran dos grupos de desempeño dentro de los estudiantes migrantes, y que los estudiantes migrantes enfrentan barreras diferentes según su origen. Quienes provienen de Haití, Bolivia y República Dominicana se encuentran más vulnerados; mientras que estudiantes de Perú, Venezuela y Colombia obtienen un mejor rendimiento en escritura, presentan mayores niveles de autoestima y autoeficacia, y reciben mayores expectativas docentes que sus pares, lo que sugiere indagar en las intersecciones de lengua y raza que se vinculan con discriminación y prejuicios.

**Palabras clave:** Migrantes; escritura; inclusión; políticas educativas; Chile

### **Myths and facts about the inclusion of immigrant students in Chilean classrooms: The case of writing**

**Abstract:** The high immigration wave that Chile experienced in the last decade, has defied its largely segregated educational system. Even though Chile has subscribed the 4<sup>th</sup> Sustainable Development Goal to ensure an equitable, inclusive and quality education, the current educational structure as well as the lack of an inter-cultural educational policy, are obstacles to ensure the right to education for all. This article aims to provide evidence on the conditions under which immigrant students learn in Chile, by analyzing their performance in writing -a potential mediator (or obstacle) for schooling -, their learning barriers (beliefs, attitudes and teacher expectations), and socio-emotional wellbeing. Our results demonstrate that immigrant students are divided in two achievement groups, which face different barriers according to their country of origin. On the one hand, students from Haiti, Bolivia and Dominican Republic are more vulnerable. On the other hand, students from Peru, Venezuela and Colombia outperform their peers in writing, have higher levels of self-esteem and self-efficiency, and teachers have greater educational expectations for them. This evidence suggests the need to inquire the intersections between language and race related to discrimination and prejudice.

**Key words:** Immigrants; writing; inclusion; educational policies; Chile

### **Mitos e realidades sobre a inclusão de migrantes em escolas chilenas: A aprendizagem da escrita**

**Resumo:** O crescimento da imigração no Chile durante a última década desafiou um sistema escolar altamente segregado. Ainda que o Chile subscreva o quarto Objetivo do Desenvolvimento Sustentável da ONU para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, a estrutura do sistema escolar chileno e a falta de uma política educacional intercultural constituem obstáculos para garantir o direito à educação. Este artigo busca fornecer evidências sobre as condições em que estudantes imigrantes aprendem no Chile, por meio da investigação do desempenho na escrita e das barreiras de aprendizagem associadas (ensino de crenças, atitudes e expectativas), bem como aspectos do bem estar socioemocional do estudante. A performance na escrita é relevante porque constitui um mediador (ou obstáculo) potencial para a aprendizagem escolar. Os resultados mostram dois grupos

de desempenho entre os alunos migrantes, que enfrentam barreiras diferentes dependendo de sua origem. Aqueles que vêm do Haiti, Bolívia e República Dominicana são mais vulneráveis; enquanto os alunos do Peru, Venezuela e Colômbia obtêm melhor desempenho na escrita, têm maior autoestima e autoeficácia e geram maiores expectativas educacionais do que seus pares, o que sugere investigar as interseções entre língua e raça que estão ligadas à discriminação e ao preconceito.

**Palavras-chave:** Migrantes; escrita; inclusão; políticas educacionais; Chile

## **Mitos y Realidades sobre la Inclusión de Migrantes en Aulas Chilenas: El Caso de la Escritura <sup>1</sup>**

En la última década, la inmigración ha crecido exponencialmente en Chile, principalmente desde Perú, Bolivia, Colombia, Venezuela y Haití (INE, 2018b), transformando la composición de las aulas escolares, sobre todo en el sistema público (Castillo et al., 2018). Chile ha firmado diversos tratados internacionales que reconocen el derecho a la educación (López, 2014) y comprometió para 2030 el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4) de la ONU, que establece como deber del Estado “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (PNUD, 2020). Entre las metas del ODS4, se busca garantizar que todos los estudiantes desarrollen competencias de alfabetización y aritmética, además de valorar la diversidad cultural como una clave del desarrollo sostenible.

Sin embargo, una diversidad actual sin precedentes desafía al sistema. La Encuesta TALIS 2018 (OECD, 2019) muestra que “enseñar en un entorno multicultural o multilingüe” y “comunicarse con personas de diferentes culturas o países” son las áreas de mayor dificultad para los docentes chilenos. También persisten prejuicios en torno a la población inmigrante por parte de profesores, directivos y estudiantes (Poblete & Galaz, 2017), mientras que las concepciones sobre la inclusión soslayan propuestas pedagógicas concretas (Gelber et al., 2019). Sobre el desempeño académico, hay escasa información, aunque existen datos que sugieren dificultades en la escritura de los estudiantes inmigrantes, en especial aquellos que tienen otra lengua materna (Hernández, 2016; Espinosa Aguirre et al., en revisión).

La literatura da cuenta de una racialización y discriminación hacia los estudiantes migrantes en Chile, en particular hacia los de origen peruano (Tijoux, 2013), colombiano (Poblete & Galaz, 2016) y haitiano (Rojas et al., 2015). La mayoría de los estudios en el país son de carácter cualitativo (Stefoni & Corvalán, 2019) o en base a encuestas autoaplicadas, con preguntas cuyas respuestas pueden estar teñidas por deseabilidad social. Los escasos estudios que involucran observaciones de aula apuntan a mostrar algunas prácticas de exclusión en las interacciones entre docentes y estudiantes. Por ejemplo, un estudio reciente evidencia que los docentes de Matemática interactúan menos con los estudiantes peruanos que con los de Colombia, Venezuela y Haití (Ortega et al., 2020). Estos hallazgos, sin embargo, no profundizan en cómo estas prácticas de racialización y discriminación influyen en los desempeños y en los aprendizajes de los estudiantes. En efecto, la evidencia aún no ofrece luces en torno a esta pregunta en Chile. Este estudio busca visibilizar posibles diferencias entre grupos de migrantes (según su país de origen y su lengua materna) al tiempo que considera cómo interactúan variables de los docentes y de los estudiantes con el desempeño escrito, dado que la escritura es una habilidad clave del siglo XXI y un factor que incide en el éxito escolar (Navarro & Revel Chion, 2013).

En específico, se busca aportar evidencia sobre las condiciones en que aprenden estudiantes inmigrantes en Chile en establecimientos públicos de la Región Metropolitana de Santiago, división

---

<sup>1</sup> Esta investigación fue financiada por ANID, Proyecto PIA CIE 160007.

administrativa donde se ubica la capital de Chile. Para ello, se exploró el desempeño de estudiantes en una prueba de escritura, su autoestima y autoeficacia, las concepciones docentes sobre inclusión y expectativas sobre los estudiantes. La descripción de estos aspectos de la experiencia escolar migrante busca aportar al logro de las metas de inclusión suscritas por Chile, en especial, respecto de la alfabetización y la valoración de la diversidad cultural. Vale aclarar que, al ser una muestra intencional, los resultados del estudio no son generalizables, sino que aplican exclusivamente para la muestra analizada.

El artículo comienza contextualizando la situación migratoria en Chile y cómo el Estado chileno garantiza el derecho a la educación de los estudiantes migrantes. Luego, se describen las barreras de aprendizaje que enfrentan los estudiantes migrantes en Chile (creencias, actitudes y expectativas docentes), así como aspectos del bienestar socio-emocional que afectan los aprendizajes, seguido de la relevancia de la escritura en el acceso al aprendizaje y, por tanto, como mediadora del derecho a la educación. Posteriormente, se presenta el diseño, incluyendo la muestra, instrumentos y análisis realizados. En los resultados se describe, en primer lugar, los desempeños obtenidos en una prueba de escritura y las diferencias según grupo de nacionalidad. A partir de estos resultados, se profundiza en diversas variables que permiten identificar las barreras que enfrentan los estudiantes migrantes para ejercer plenamente su derecho a la educación. Finalmente, se discuten los hallazgos y sus implicancias en torno a los mitos y las evidencias sobre la migración en la escuela, y su relación con las necesidades y oportunidades de inclusión y alfabetización que tienen distintos grupos migrantes en Chile.

## **Migración y el Derecho a la Educación en Chile: Garantías, Barreras y Desafíos Pendientes**

### **Contexto Migratorio en Chile**

Tradicionalmente Chile ha tenido más emigrantes que inmigrantes. Mientras que en 2017 1,037,346 personas chilenas vivían en el exterior (DICOEX-INE, 2017), 746,465 extranjeros residían en Chile (INE, 2018a). Más aún, la inmigración en Chile todavía es baja (4.4%) en comparación con el resto de los países de la OCDE (10%) y de América del Sur (INE, 2018). Sin embargo, en la última década la migración creció exponencialmente (66.7% de los migrantes llegaron en el período 2010-2017), proveniente en su mayoría de América del Sur (25.2% del Perú) y más recientemente de países que no solían migrar a Chile: Colombia (14.1%), Venezuela (11.1%), Bolivia (9.9%) y Haití (8.4%) (INE, 2018a). Esta tendencia se ha mantenido y supone una serie de desafíos para la política pública.

En promedio, los migrantes tienen más años de escolaridad que los nacionales (11.6 y 9.9 respectivamente), especialmente los migrantes venezolanos que tienen 14,19 años de educación en promedio (Mundaca Ovalle et al., 2018). El 65.3% de los inmigrantes viven en la Región Metropolitana de Santiago y son mayoritariamente jóvenes (media de 33 años) y en edad laboral (20-45 años). Se desempeñan principalmente en el sector terciario (87.8%), con una tasa de actividad mayor que los nacionales (INE, 2018a). Mientras las familias venezolanas llegan a Chile con más recursos económicos que otros grupos de inmigrantes, los migrantes de Haití llegan con menores recursos, enfrentan los prejuicios raciales y la brecha idiomática; las familias de Bolivia, por su parte, suelen ser de jefatura femenina, monoparental, de escasos recursos, pero con mayor conocimiento de las prestaciones estatales (Centro de Estudios Justicia & Sociedad, 2020).

Del total de migrantes, 12.7% son menores de 14 años (Ministerio de Desarrollo Social, 2017). En 2017, los estudiantes migrantes representaban el 2.2% de la matrícula escolar y en 2018 el 3.1% (Centro de Estudios Justicia & Sociedad, 2020; Fernández, 2018). La mayoría de los

estudiantes migrantes asisten a establecimientos públicos gratuitos (59.5%), mientras un tercio asiste a establecimientos particulares subvencionados (Centro de Estudios Justicia & Sociedad, 2020). En un sistema educativo que se caracteriza por ser uno de los más segregados del mundo (Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2014), los estudiantes migrantes suelen concentrarse en establecimientos del área central (Fernández, 2018), de menor calidad y con altos índices de vulnerabilidad (Eyzaguirre, Aguirre, & Blanco, 2019), con docentes menos preparados (Ortúzar et al., 2016), y con menos recursos presupuestarios y humanos que otros establecimientos, factores que reproducen la vulnerabilidad de origen de estos grupos (Stefoni & Corvalán, 2019).

## El Derecho a la Educación de los Migrantes en Chile

Si bien Chile ha ratificado la mayoría de los tratados internacionales que garantizan la igualdad de los niños, niñas y adolescentes migrantes respecto a sus pares nacionales<sup>2</sup>, la Ley de Extranjería vigente fue diseñada durante la dictadura militar (1973-1989)<sup>3</sup>. Por tanto, no se centra en los derechos de los migrantes, sino en una perspectiva de seguridad nacional (Joiko & Vázquez, 2016; Stefoni & Corvalán, 2019).

En materia educativa, se han desarrollado una serie de decretos, circulares y ordenanzas, entre los que destaca el Decreto 1393 (2014) que crea el Consejo de Política Migratoria, que coordina y regula la política migratoria; y el Instructivo Presidencial N° 5 (2015), que asegura el acceso, permanencia y continuidad de los niños, niñas y adolescentes migrantes en el sistema educativo (MINEDUC, 2017). Para evitar que la falta de documentación legal afecte su acceso al sistema escolar y a prestaciones, el Ministerio de Educación generó el Identificador Provisorio Escolar (IPE) (Ordinario 894/2016). En cuanto a la convalidación de estudios, la normativa vigente permite reconocer los estudios escolares previos por dos vías: con certificación legalizada en Chile del último curso aprobado, o bien, para quienes provienen de países sin convenio, se define el grado escolar a partir de la edad y una prueba de diagnóstico elaborada en el establecimiento educativo (Cisternas et al., 2019).

En cuanto al marco legal, la Ley General de Educación (nro 20.370, 2009) establece el respeto y valoración de la diversidad escolar, así como define lineamientos para la validación de estudios en la educación obligatoria (primaria y secundaria). Por su parte, la Ley de Inclusión Escolar (nro. 20.845, 2015) determina que los estudiantes no deben ser discriminados por sus características de origen para ser matriculados en establecimientos educativos públicos y subvencionados, y la Ley de Nueva Educación Pública (nro 21.040, 2017, Artículo 5) establece que los proyectos educativos deberán ser inclusivos, asegurando “*un trato no discriminatorio, en términos sociales, étnicos, religiosos, políticos, de género o de cualquier otro tipo que atente contra la igualdad de derechos y de oportunidades,*” así como reconocer la interculturalidad en el desarrollo de los conocimientos y valores.

Pese a los avances, Chile carece de una política educativa intercultural integral (Stefoni & Corvalán, 2019). Entre 2000 y 2016, los documentos elaborados por organismos estatales se concentraron básicamente en informar y difundir normativas, y muy escasamente se entregaron orientaciones al sistema educativo para promover la interculturalidad, inclusión e integración de estudiantes migrantes (Jiménez et al., 2017). En consecuencia, los establecimientos educativos

---

<sup>2</sup> Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1969), Pacto Americano de Derechos Humanos (1969), Convención sobre los Derechos del Niño (1990) y Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migrantes y de sus familias (1990), entre otros.

<sup>3</sup>El 11 de abril de 2021, se promulgó una nueva Ley de Migración y Extranjería. Esta ley resulta aún más restrictiva que la anterior, en tanto exige la solicitud de residencia (temporal / permanente) desde fuera de Chile y hace más expedito el proceso de deportación. Dado que esta ley aún no entra en vigencia, sus efectos no pueden medirse y no aplican a la recolección de los datos de este estudio.

carecen de orientaciones articuladas, acompañamiento y asesoramiento para generar programas de acogida exitosos para la población migrante (Jiménez et al., 2017). En este sentido, es importante reconocer que no todos los migrantes encuentran las mismas dificultades en la escuela. La intersección entre raza, género y clase social, los afecta de modo diverso, encontrándose especialmente vulnerados los estudiantes migrantes afrodescendientes y pertenecientes a pueblos originarios (Pavez Soto, 2012, 2013; Stefoni et al., 2016; Tijoux, 2013). Los estudiantes haitianos enfrentan la dificultad adicional del idioma, lo que afecta su aprendizaje y desempeño escolar (Pavez Soto et al., 2018).

Si bien son escasos los estudios que analizan las diferencias en desempeño académico entre migrantes, este aspecto resulta clave para proponer políticas educativas acordes a sus necesidades. A modo de ejemplo, los migrantes, en promedio, tienen mejor rendimiento que los estudiantes chilenos, aquellos que se encuentran en Chile hace tres años o más se desempeñan mejor en la prueba nacional estandarizada de Matemática (SIMCE) que sus compañeros chilenos, aquellos recién llegados tienen resultados semejantes o un poco por debajo de sus pares, y los estudiantes provenientes de Haití tienen peor desempeño que sus pares migrantes (Eyzaguirre et al., 2019). Ahora bien, las ventajas de los estudiantes migrantes son claras en Matemática, pero no en Lenguaje, un aspecto central para la inclusión de los niños, niñas y adolescentes migrantes. El presente estudio pretende aportar pistas para esclarecer esta dimensión.

### **La Inclusión de los Estudiantes Migrantes en el Sistema Educativo**

Si bien no existe un único concepto para definir la inclusión escolar (Blanco, 2006), desde UNESCO se promueve que los establecimientos y las comunidades educativas sean los responsables de generar los espacios y programas adecuados para atender la diversidad del estudiantado, y garantizarle no solo el acceso sino también una educación de calidad a lo largo de toda su trayectoria escolar. Las barreras de aprendizaje son producto de las interacciones entre el contexto escolar y los estudiantes, y no de déficits que los estudiantes traen consigo (Ainscow et al., 2006; Booth & Ainscow, 2000). Para incluir a los estudiantes migrantes, es necesario no solo garantizar su acceso, sino ofrecerles contenidos y programas curriculares adecuados a la diversidad, con estrategias pedagógicas acorde a sus necesidades (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). En este sentido, una comunidad inclusiva debería promover el respeto de todos los miembros por igual, lo que no solo debe expresarse en las creencias, sino también en actitudes y valores (Booth & Ainscow, 2011). En segundo lugar, el establecimiento debe diseñar políticas para atender la heterogeneidad del estudiantado que luego se transformen en prácticas que aseguren una educación inclusiva y de calidad para todos (UNESCO, 2005). En esta noción de inclusión resulta fundamental identificar las barreras de aprendizaje que los estudiantes enfrentan, ya que estas pueden cambiar en el tiempo (Azorín & Ainscow, 2018).

### ***¿Cuáles son las Barreras de Aprendizaje que Enfrentan los Estudiantes Migrantes?***

En primer lugar, el sistema educativo se caracteriza por un currículum escolar asimilacionista y “chilenizante” (Stefoni et al., 2016), con un sistema de evaluación de altas consecuencias que sanciona a los establecimientos educativos que no cumplen con mínimos en pruebas estandarizadas de matemáticas y lenguaje, y una formación docente inicial que no incorpora en su currículum la diversidad ni herramientas para realizar adecuaciones pedagógicas y metodológicas (San Martín et al., 2017). Así, la estructura del sistema no facilita una educación intercultural que reconozca, valore y respete la diversidad.

En segundo lugar, las creencias y actitudes de los docentes y compañeros resultan una barrera, que varía de acuerdo al país de origen, la raza, el género y el nivel socio-económico de los estudiantes migrantes. Los estudiantes afrodescendientes son quienes se enfrentan a mayores

prejuicios y discriminación en las aulas chilenas (Centro de Estudios Justicia & Sociedad, 2020). Igualmente, los estudiantes haitianos se encuentran en una posición más vulnerable por la brecha idiomática (Pavez Soto et al., 2018). Las escuelas reproducen la discriminación presente en el resto de la sociedad respecto al “otro,” tanto por parte de estudiantes, como docentes y directivos (Cerón et al., 2017; Pavez Soto, 2017; Poblete & Galaz, 2016; Salas et al., 2016). A modo de ejemplo, mientras las niñas haitianas y colombianas son hipersexualizadas, los varones migrantes sufren de *bullying* por su color de piel (Poblete & Galaz, 2016). Sin embargo, esta discriminación es invisibilizada y naturalizada en las escuelas (Stefoni et al., 2016), lo que dificulta las posibilidades de superarla.

En tercer lugar, las expectativas docentes, es decir, las inferencias que los profesores realizan acerca del desempeño académico y el comportamiento en el aula —presente y futuro— de sus estudiantes, tanto a nivel individual, como grupal y de curso (Good & Brophy, 1997; Rubie-Davies, 2018; Wang et al., 2018) pueden constituir barreras adicionales o ser factores que promuevan la inclusión. La investigación ha mostrado que el desempeño académico de los estudiantes es resultado de una interacción compleja y dinámica de diversos factores individuales y sociales, entre los que se han destacado las expectativas docentes (Broda, 2020; Good & Brophy, 1997; Nash, 2012; Rubie-Davies, 2018). En general, se asume que las expectativas docentes se forman a partir de los desempeños previos de los estudiantes, pero la investigación también ha mostrado que existen otros factores mediadores, tales como el nivel socioeconómico, la etnia, el género e, incluso, la apariencia física de los alumnos (Wang et al., 2018). Por ejemplo, existe evidencia de que las expectativas de docentes sobre los estudiantes con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante son menores que las de aquellos no inmigrantes, especialmente respecto del dominio del idioma (Pit-ten Cate & Glock, 2018). Esta evidencia puede ayudar a explicar la sobrerrepresentación de estudiantes inmigrantes en los programas de educación especial en las escuelas (Dyson & Gallannaugh, 2008).

La evidencia señala que los estudiantes perciben con un alto grado de precisión el tratamiento diferenciado que los profesores —a través de claves verbales y no verbales— hacen de ellos (Pantaleo, 2016; Wang et al., 2018). Estas claves, reveladoras de las expectativas docentes, pueden tener impacto en la percepción de autoeficacia de los alumnos (Öqvist & Malstrom, 2017; Rubie-Davies, 2006). De este modo, ambos constructos parecen estar vinculados en una relación de interdependencia y, en conjunto, son importantes predictores del desempeño. A modo de ejemplo, los estudiantes de menor nivel socio-económico que obtuvieron altos desempeños en la prueba PISA (2017), también presentaban altos niveles de autoeficacia (OECD, 2019a). La autoeficacia se define como el grado en que los estudiantes creen en sus propias capacidades para desarrollar ciertas actividades y tareas (Bandura, 1977). Mientras quienes presentan un nivel de autoeficacia bajo, tienden a creer que la inteligencia es una competencia fija e innata, quienes presentan un nivel alto de autoeficacia creen que pueden superar dificultades sociales, emocionales y académicas (OECD, 2019b). La autoestima también impacta en el desempeño académico y viceversa. Sin embargo, hay pocos estudios sobre cómo se sienten los estudiantes migrantes en Chile, y menos aún sobre sus niveles de autoeficacia o autoestima. Por el momento, la evidencia indica que los estudiantes migrantes no se sienten a disgusto en las escuelas y aprecian que docentes y autoridades escolares intenten integrarlos (Centro de Estudios Justicia & Sociedad, 2020). Para muchos de ellos, la escuela amortigua la discriminación que reciben de parte de la sociedad en general (Poblete & Galaz, 2016).

### **La Importancia de la Escritura en la Escuela**

Este trabajo analiza las barreras experimentadas por estudiantes migrantes en escuelas chilenas utilizando como eje el aprendizaje de la escritura. La escritura es una competencia crucial para desenvolverse en el mundo, pues sus usos y funciones repercuten en el ámbito individual y social de las personas (Graham et al., 2013) y corresponde a una habilidad compleja que se desarrolla



a lo largo de toda la escolaridad y más allá (Bazerman, 2013). Por un lado, la escritura permite comunicarnos de manera diferida y en todas las esferas de la vida: escolar, familiar, laboral, pública, etc., con diferentes propósitos (Fons, 2009) y mediante diversas prácticas letradas (Barton & Hamilton, 2004). Por otro lado, es un medio de participación social clave en la construcción de la vida democrática, y un mecanismo de preservación de la memoria individual y cultural (Kellogg, 1994). Por último, la escritura constituye una herramienta de aprendizaje que permite organizar y construir conocimiento (Andueza, 2016; Miras, 2000) en todas las disciplinas escolares (Navarro & Revel Chion, 2013). Este último rasgo da cuenta de su impacto en mediar el acceso al aprendizaje –el llamado “potencial epistémico de la escritura” (Miras & Solé, 2007) –, y, por consiguiente, su rol central en la educación de los estudiantes.

En efecto, se accede al conocimiento de las materias gracias a la lectura y escritura de géneros propios de cada disciplina (Navarro, Ávila Reyes & Cárdenas, 2020). En este sentido, la enseñanza explícita de la escritura puede ser un catalizador para frenar las brechas educativas. Es así como unos de los desafíos de la escolaridad respecto a los derechos a la educación es la necesidad de equiparar las habilidades de alfabetización (ODS4, PNUD, 2020), pues aún se mantienen importantes brechas socioeconómicas y de género respecto al desempeño escrito, lo que se ha demostrado de forma persistente en las mediciones nacionales (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

Si a ello se suma el reciente fenómeno migratorio, diversos estudios han demostrado las dificultades docentes para trabajar desde una perspectiva multicultural (Agencia de Calidad de la Educación, 2019; Beniscelli et al., 2019; Poblete & Galaz, 2017; Riedemann & Stefoni, 2015), dado que persiste una mirada discriminatoria, que pone en jaque los principios fundamentales de los derechos a la educación de todos los estudiantes. Esta mirada pone al estudiante migrante en una posición de desventaja y marginalidad frente a sus pares, lo que sin duda puede tener consecuencias en el nivel de aprendizaje, en general, y en el desarrollo de la escritura, en particular. Estos hallazgos se complejizan aún más cuando los estudiantes migrantes tienen una lengua materna diferente a la de la escolarización. Estudios exploratorios en Chile muestran que, si bien estos estudiantes en su mayoría logran cumplir con sus propósitos comunicativos al escribir, persisten problemas de codificación, probablemente porque la enseñanza no se conecta con sus conocimientos previos y su herencia lingüística (Espinosa Aguirre et al., en prensa).

Finalmente, la evidencia muestra que las expectativas docentes están correlacionadas con el desempeño en escritura (Gadd & Parr, 2017; Gómez et al., 2016; Wharton-McDonald et al., 1998), es decir, a mayores expectativas, mejores desempeños y viceversa. Se ha visto que esta correlación aumenta cuando hay una discrepancia entre las expectativas y otras variables asociadas al desempeño escrito (Broda et al., 2020). En otras palabras, cuando las expectativas docentes discrepan de otras variables –como la habilidad de los estudiantes, el género o el uso de estrategias de autorregulación– la calificación final suele estar más relacionada con las expectativas que con las demás variables. Lo anterior implica que las expectativas de los profesores sobre las competencias de los estudiantes pueden relacionarse significativamente con sus resultados en escritura, incluso más que las habilidades académicas.

## Métodos

### Muestra

El estudio se realizó durante el año 2019 en una muestra intencionada de trece aulas de 5° grado, en nueve establecimientos públicos con alta concentración de estudiantes migrantes, ubicados en tres localidades de la Región Metropolitana de Santiago ( $n=381$ ). Tal como se observa en la Tabla 1, más de la mitad de las madres de los estudiantes son extranjeras (55%), y en 12% de los hogares se



habla un idioma diferente al español. La mayoría de los estudiantes de la muestra son mujeres (58%), la mitad son primera generación de migrantes y llegaron alrededor de los 3 años de edad (hace 7 años). Un 16% de los estudiantes participantes en el estudio nació en Venezuela, 14% nació en Perú; 9% en Haití; 5% en Colombia y 6% en otro país.

**Tabla 1***Características de la Muestra*

<b>Estudiantes</b>	<b>Proporción</b>	<b>Media</b>	<b>DS</b>
Proporción de madres nacidas fuera de Chile	0.55		
Proporción de estudiantes cuya lengua principal en el hogar <b>no es</b> el español	0.12		
Edad en que llegaron		2.90	2.60
Proporción de mujeres	0.58		
Edad		10.00	0.78
Proporción migrante 1° generación	0.50		
Proporción migrante 2° generación	0.06		
<b>Docentes</b>			
Experiencia laboral		6.00	4.99
Edad		42.29	7.95
Sexo femenino	0.91		

Fuente: Cuestionario del estudiante.

La muestra también incluye a los diez docentes de Lenguaje que dictan clase en las aulas de los estudiantes participantes en el estudio, que son mayoritariamente mujeres (91%), de 42 años (en promedio) y con seis años de experiencia laboral.

**Instrumentos**

El estudio consideró dos fuentes de información principales. Por un lado, se diseñó y validó una prueba de escritura con el fin de medir el desempeño de los estudiantes, con una rúbrica holística. Por otro lado, se utilizaron dos cuestionarios auto-aplicados, uno para docentes y otro para estudiantes, a fin de identificar aspectos socio-demográficos, expectativas docentes, auto-estima y auto-eficiencia estudiantil. A continuación, se detallan cada uno de estos instrumentos.

***Prueba de Escritura***

Se diseñó una prueba de escritura consistente en una tarea auténtica (es decir, inserta en una situación comunicativa, con propósitos y lectores) con temáticas conocidas para los estudiantes, correspondientes a contenidos del área de Ciencias abordados en 4° grado. De manera previa, se pilotaron 4 temas en 2 salas de 5° grado que no participaron del estudio, pero cuyos estudiantes tenían un perfil sociodemográfico similar. Finalmente, se escogió para aplicar a la muestra la temática que generó mayor motivación y mejor tasa de respuesta, consistente en escribir un díptico de una campaña para prevenir la contaminación marítima. El diseño gráfico de la hoja de respuestas de la prueba consistió en un díptico realista que incluyó ilustraciones y espacio para la escritura.

La prueba también incluyó en su diseño mecanismos para controlar efectos de factores externos a la calidad de la escritura. Para ello, se diseñó un protocolo de facilitación y se capacitó a los evaluadores para mostrar un ejemplo del díptico a escribir sobre otro tema (con el objetivo de nivelar conocimiento del género) y presentar a los estudiantes una infografía con contenidos sobre la

temática (para nivelar el conocimiento del tópico); así se ofrece información a todos los estudiantes para controlar la influencia de los conocimientos previos en el desempeño. La duración total de la prueba fue de 90 minutos y se aplicó sobre un total de 367 estudiantes entre los meses de abril y mayo de 2019.

### **Cuestionarios**

Se realizaron cuestionarios auto-aplicados a docentes, con el fin de recolectar características socio-demográficas, creencias acerca de la inclusión (pregunta abierta) así como también los desafíos y fortalezas de docentes en relación con la inclusión de distintos grupos de estudiantes y sus expectativas sobre ellos. Las expectativas se elicitaban mediante una pregunta en que los docentes debían identificar del listado del curso, los 5 estudiantes que creían que alcanzarían la educación superior.

Asimismo, se realizó una encuesta auto-aplicada a los estudiantes de 5to de educación primaria (10 años de edad), con el fin de relevar aspectos sociodemográficos, nivel académico, autoestima, y autoeficacia. Para la medición de la autoestima de los estudiantes se utilizó una adaptación de la Batería de Tests de Autoestima Escolar o TAE (Marchant et al., 2001). En cuanto a la medición de autoeficacia, se utilizó una adaptación de la Escala Generalizada de Autoeficacia (GSE por sus siglas en inglés; Cid et al., 2010).

### **Análisis**

En primer lugar, la revisión de la prueba de escritura se realizó con una rúbrica holística de 6 niveles ad hoc para la tarea. Esta rúbrica se centró en habilidades de escritura complejas o “de alto nivel,” como la satisfacción del propósito comunicativo, el desarrollo de las ideas y la organización discursiva, y fue desarrollada por tres expertas utilizando las muestras de escritura obtenidas como *benchmarks*. Se construyó un manual de codificación y se capacitó a dos codificadoras con especialidad en enseñanza de lenguaje en una sesión de hora y media de duración. Posteriormente, con el fin de validar la rúbrica, se implementaron 6 sesiones de corrección conjunta de 2 horas de duración, con un 30% de doble corrección al azar. Al finalizar cada sesión, se realizó una calibración para asegurar un alineamiento en la asignación de puntajes. Con este modelo de calibración continua se alcanzó una confiabilidad promedio de  $\kappa=0.90$  (kappa ponderado), considerado óptimo (Fleiss et al., 2003).

En segundo lugar, el análisis de las encuestas incluyó métodos cualitativos y cuantitativos, que consideraron el tamaño pequeño de la muestra, su carácter no probabilístico y distribución. Por un lado, las preguntas abiertas sobre inclusión fueron doblemente codificadas por dos investigadoras hasta llegar a un 100% de acuerdo en la codificación, utilizando los códigos previamente propuestos por Gelber et al (2019). Por otro lado, para analizar las preguntas cerradas se utilizaron métodos cuantitativos no-paramétricos, debido a la distribución no normal de las variables (Buskirk et al., 2013). Dentro de estos test, se aplicó el test de Kruskal-Wallis (Kruskal, 1952; Kruskal-Wallis, 1952) de medias comparadas para el caso de más de dos grupos de estudiantes y el test de Wilcoxon-Mann-Whitney (Mann & Whitney, 1947; Wilcoxon, 1945) con ajuste de Bonferroni al hacer múltiples comparaciones. Estos test fueron aplicados para la comparación de medias entre los grupos de nacionalidad con las variables continuas de puntaje de la prueba, escala de autoestima y autoeficacia. También se utilizó este test en la comparación de grupos con y sin expectativas docentes en las mismas variables continuas.

En cuanto al análisis de frecuencias, el test exacto de Fisher (Fisher, 1992) fue aplicado para comparar resultados de frecuencias observadas y esperadas en el caso de comparación de expectativas y nacionalidad de estudiantes, ambas variables de tipo nominales. Los resultados de distintos instrumentos entregan un conjunto de evidencias acerca del contraste entre los mitos y

realidades sobre la experiencia de los estudiantes migrantes. Vale recordar que, como la muestra no es representativa de la población general ni migrante, los resultados del estudio aplican exclusivamente para la muestra analizada.

## Resultados: Mitos y Realidades sobre la Inclusión en el Aula de Escritura

Los resultados en la prueba de escritura permiten describir una gran variedad de desempeños e interesantes tendencias que atañen tanto a la enseñanza de esta habilidad como a las prácticas asociadas a la multiculturalidad del aula. La rúbrica aplicada describe un total de 6 niveles de desempeño, representados por un puntaje de 1 a 6. Los primeros 3 niveles representan diversos desempeños de textos que no logran el propósito comunicativo planteado en la tarea; mientras que los niveles 4 a 6 corresponden a textos que sí logran este propósito comunicativo, desarrollando el tema e interpelando al lector para prevenir la contaminación del mar.

De esta forma, un puntaje de 6 corresponde a un texto que cumple con prevenir e informar sobre la contaminación por plásticos en el mar, presenta un desarrollo acabado y coherente de ideas, es gramatical y presenta signos de puntuación que apoyan la lectura. Un puntaje de 4, en cambio, representa un texto que, aunque cumple con el propósito de prevenir e informar sobre la contaminación por plásticos en el mar, tiene un desarrollo repetitivo, breve, o medianamente coherente, con una puntuación irregular o ausente. Un 56% de los estudiantes obtuvieron desempeños de entre 6 y 4 puntos.

Por otra parte, un texto con puntaje 3 cumple solo parcialmente con el propósito de prevenir e informar sobre la contaminación por plásticos en el mar, con un desarrollo breve; puede presentar problemas de cohesión y/o coherencia, con una puntuación escasa o ausente. Un texto con puntaje 1, finalmente, no resuelve el propósito comunicativo de prevenir o informar sobre la contaminación por plásticos en el mar, es muy breve y sus ideas no se vinculan entre sí para formar un texto, o bien, los problemas de codificación son tan graves que impiden reconstruir el sentido global. Un 44% de estudiantes obtuvieron desempeños entre 3 y 1 punto.

El puntaje promedio de desempeño para el grupo, conformado por el total de estudiantes que rindió la prueba y sobre los cuales se tienen datos sociodemográficos completos, ( $n=322$ ) fue de 3.32 ( $DS=1.32$ ). La tabla 2 da cuenta de los desempeños promedio de los estudiantes según la nacionalidad declarada en el cuestionario.

**Tabla 2**

*Promedio en prueba de escritura según nacionalidad*

<b>País de origen</b>	<b>Cantidad de estudiantes (N)</b>	<b>Puntaje en la prueba</b>	<b>DS</b>
Chile	162	3.34	1.27
Perú	43	3.47	1.05
Venezuela	51	3.33	1.51
Colombia	14	3.86	1.35
Haití	17	2.76	1.15
Rep. Dom.	18	2.94	1.21
Bolivia	8	2.25	1.83
Otro	9	4.22	1.48
Muestra completa	322	3.32	1.32

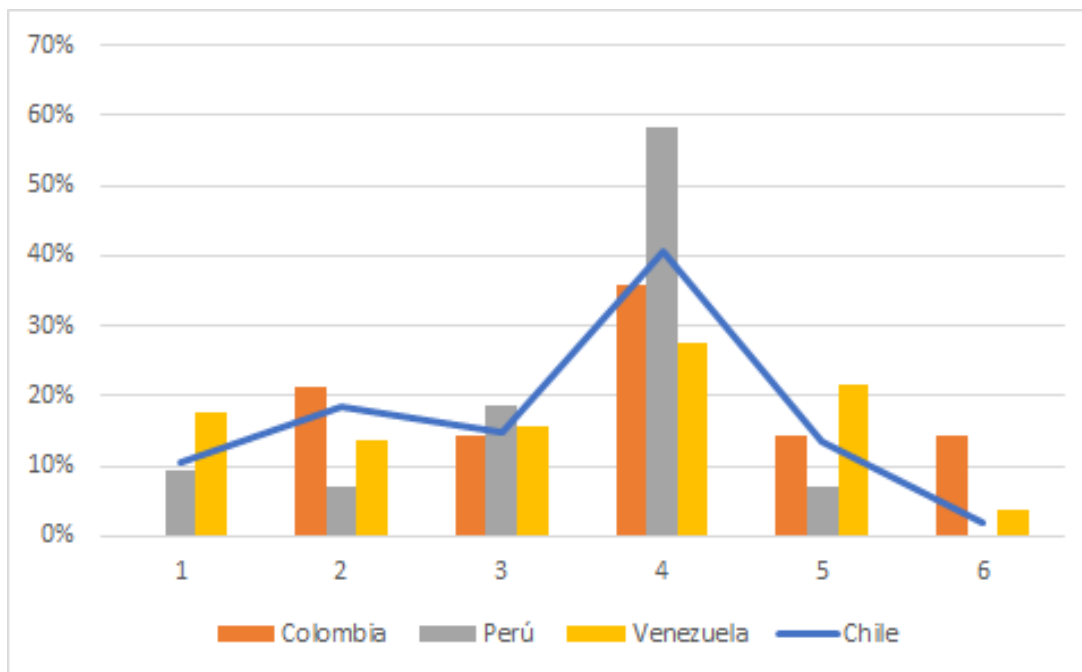
Fuente: Elaboración propia sobre resultados prueba de escritura

El promedio del puntaje de desempeño 3.32 se encuentra apenas por encima del punto de corte entre un texto logrado y no logrado (3). Estos resultados sugieren una urgente necesidad de mirar las formas en que se enfrenta la enseñanza para movilizar habilidades de escritura de alto nivel como las evaluadas en este instrumento. En ese sentido, la práctica frecuente de la escritura con propósitos comunicativos auténticos, la enseñanza explícita de estrategias de escritura y la retroalimentación docente parecen ser estrategias que beneficiarían a toda el aula.

Los estudiantes chilenos, en su conjunto, obtienen un desempeño de 3.34, equivalente al promedio del grupo. Al observar los desempeños de migrantes, emergen dos subgrupos: aquellos con un desempeño promedio logrado, conformado por Colombia, Perú, Venezuela y otros países –en adelante, grupo 1–, y aquellos con un desempeño promedio no logrado, compuesto por Haití, República Dominicana y Bolivia –en adelante, grupo 2–. Aunque los estudiantes migrantes del grupo 1 ( $Mdn_{\text{Grupo 1}} = 4$ ,  $M_{\text{Grupo 1}} = 3.51$ ) obtienen resultados en promedio más altos que los chilenos ( $Mdn_{\text{Chile}} = 4$ ,  $M_{\text{Chile}} = 3.34$ ), como se observa en las frecuencias de puntajes representadas en el gráfico 1, la prueba no paramétrica de Wilcoxon con ajuste Bonferroni arrojó que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos con  $W = 8786.5$  y  $p = 0.27$ .

### Gráfico 1

*Frecuencias relativas de puntajes obtenidos por nacionalidad: Grupo 1 - Chile*

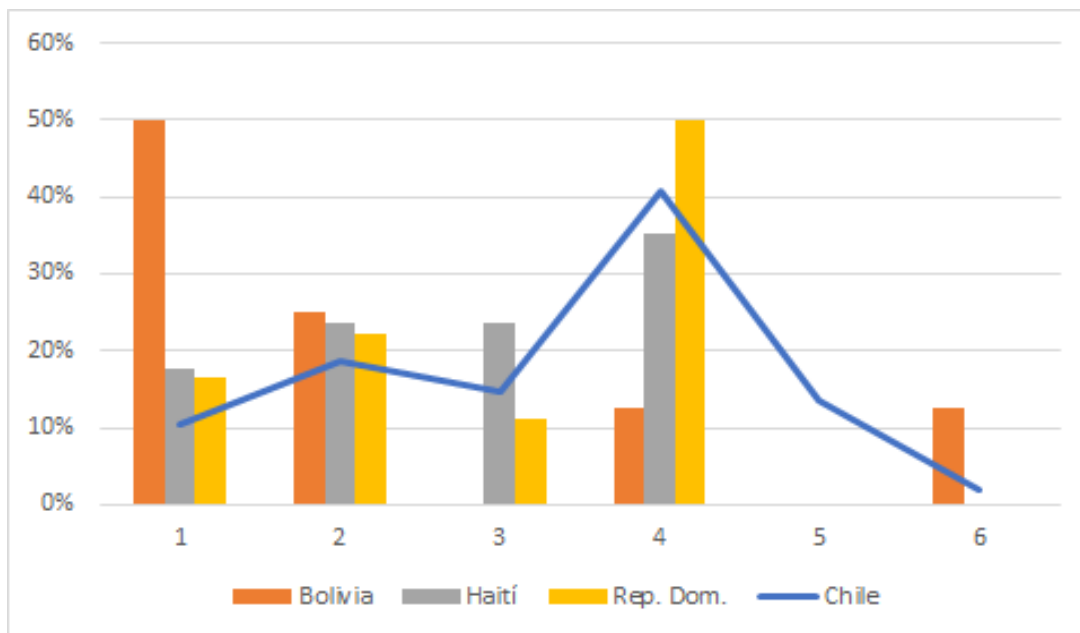


Fuente: Elaboración propia sobre resultados prueba de escritura

Por otro lado, sí pueden encontrarse diferencias estadísticamente significativas al comparar el desempeño de estudiantes chilenos con el Grupo 2 ( $Mdn_{\text{Grupo 2}} = 3$ ,  $M_{\text{Grupo 2}} = 2.74$ ) con  $W = 4382.5$  y  $p = 0.02$ . Las frecuencias de desempeño pueden observarse en el gráfico 2.

**Gráfico 2**

*Frecuencias relativas de puntajes obtenidos por nacionalidad: Grupo 2 - Chile*



Fuente: Elaboración propia sobre resultados prueba de escritura

Este resultado es muy revelador, pues da cuenta de un grupo de migrantes en el aula, compuesto por estudiantes de Bolivia, Haití y República Dominicana que se encuentra rezagado, probablemente invisibilizado y en el que pueden estar interactuando factores de discriminación, raciales y lingüísticos que ayuden a explicar estos desempeños. En efecto, tanto Haití como Bolivia son países que reconocen lenguas oficiales diferentes al español (en Haití es creole y francés, mientras que Bolivia se declara un país multilingüe y reconoce una diversidad de lenguas originarias, entre las que destacan aymara, quechua y guaraní). Además, de los 18 estudiantes que se declaran dominicanos, 13 indican que su madre es haitiana y 12 identifican al creole como su idioma familiar, por lo que independientemente de la nacionalidad declarada, el español emerge como una segunda lengua. Finalmente, cabe tener en cuenta que en el Grupo 2 hay dos países de una ola migratoria reciente (Haití y República Dominicana). En síntesis, este resultado señala una importante necesidad de atención pedagógica a estos estudiantes, en particular cuando el dominio incipiente de la habilidad escrita puede impactar negativamente en su acceso a la experiencia educativa en su conjunto.

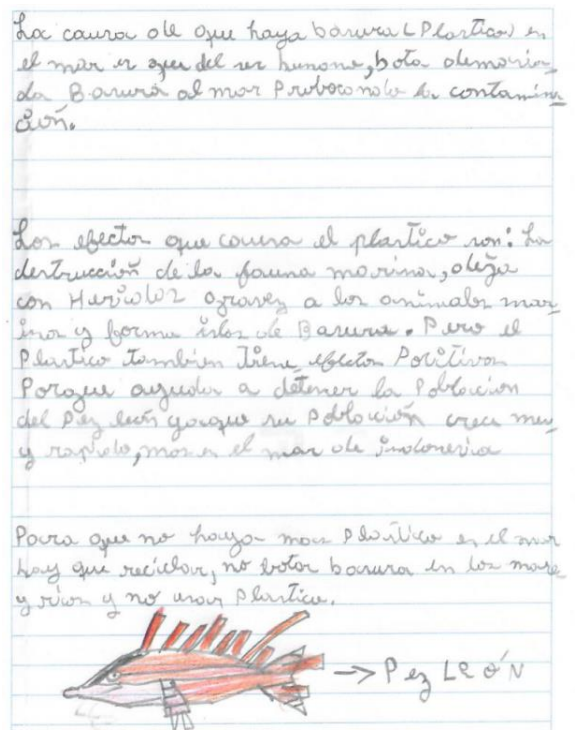
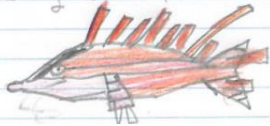
Dentro de este subgrupo, los estudiantes que exhiben un menor desempeño son los provenientes de Haití, lo que hace suponer que las barreras idiomáticas pueden obstaculizar el logro de habilidades escritas de más alto nivel, pues los recursos de estos hablantes están invertidos en la codificación del español escrito, lo que dificulta acceder a dimensiones discursivas más complejas (Espinosa Aguirre, Figueroa Miralles & Ávila Reyes, en prensa). Esto sugiere la urgencia de implementar estrategias de aula que se hagan cargo de la diversidad lingüística para ayudar a los estudiantes a concentrarse en habilidades de alto nivel, tales como la adecuación a la situación comunicativa, el cumplimiento de propósitos, el desarrollo de ideas y la organización discursiva.

En efecto, al observar los gráficos de frecuencias de puntajes, se observan estudiantes con desempeños logrados en todos los grupos, incluso en aquellos que concentran una alta frecuencia de puntajes mínimos. Estos desempeños permiten observar el despliegue de habilidades escritas de alto

nivel, que señalan zonas de desarrollo próximo posibles. Así, por ejemplo la Figura 1 a continuación muestra un texto de un(a) estudiante de Bolivia que exhibe el desempeño máximo en la rúbrica.

### Figura 1

#### Texto Logrado de Puntaje 6

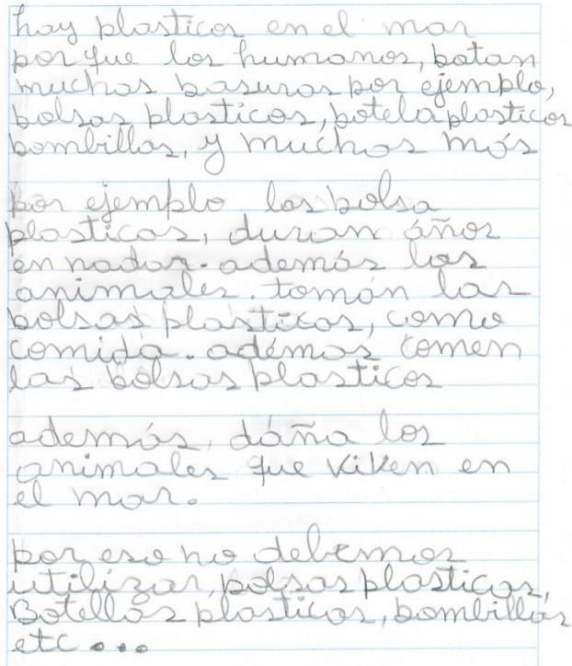
 <p>La causa de que haya basura (plástico) en el mar es que del ser humano, bota demasiada basura al mar provocando la contaminación.</p> <p>Los efectos que causa el plástico son: la destrucción de la fauna marina, deja con heridas graves a los animales marinos y forma islas de basura. Pero el plástico también tiene efectos positivos porque ayuda a detener la población del pez león, porque su población crece muy rápido, más en el mar de Indonesia.</p> <p>Para que no haya más plástico en el mar hay que reciclar, no botar basura en los mares y ríos y no usar plástico.</p> <p> → Pez LEÓN</p>	<p>Transcripción:</p> <p>La causa de que haya basura (plástico) en el mar es que del ser humano, bota demasiadas basuras al mar provocando la contaminación.</p> <p>Los efectos que causa el plástico son: La destrucción de la fauna marina, deja con heridas graves a los animales marinos y forma islas de basura. Pero el plástico también tiene efectos positivos porque ayuda a detener la población del pez león ya que su población crece muy rápido, más en el mar de Indonesia.</p> <p>Para que no haya más plástico en el mar hay que reciclar, no botar la basura en los mares y ríos y no usar plástico.</p> <p>(Dibujo del Pez León).</p>
--	---

Fuente: Prueba de escritura.

Este texto corresponde a una muestra lograda, pues cumple con el propósito comunicativo de realizar una campaña de prevención mediante un desarrollo del tema solicitado (efectos, causas, etc.), vinculado con una interpelación o sugerencia de prevención. Aunque hay algunos errores de ortografía, estos no afectan el sentido global del texto y, por el contrario, vemos que el tema se desarrolla en diferentes apartados, es gramatical, mantiene los referentes y presenta una puntuación que guía la lectura.

La Figura 2 también corresponde a una muestra lograda escrita por un(a) estudiante de Haití. En este caso, el propósito comunicativo de la campaña también se cumple por medio de un desarrollo y una sugerencia. No obstante, el puntaje de 4 obtenido se sustenta en que, si bien se desarrollan los distintos aspectos del tema solicitado, este es repetitivo. Aunque el texto es gramatical, hay algunos errores que entorpecen la lectura y la puntuación es irregular. Los errores de bajo nivel (muchos de concordancia, típicos de un hablante de español como segunda lengua) no afectan el sentido global del texto.

**Figura 2***Texto Logrado de Puntaje 4*

 <p>Hay plasticos en el mar porque los humanos, botan muchas basuras por ejemplo, bolsas plasticas, botela plasticos bombillas, y muchos más por ejemplo las bolsa plasticas, duran años en nadar. además los animales. tomón las bolsas plasticas, como comida. además comen las bolsas plasticas además, dáña los animales que viven en el mar. por eso no debemos utilizar bolsas plasticas, Botellos plasticos, bombillas etc...</p>	<p>Transcripción:</p> <p>Hay plasticos en el mar porque los humanos, botan muchas basuras por ejemplo, bolsas plasticas, botela plasticos bombillas, y muchas más.</p> <p>Por ejemplo las bolsa plasticas, duran años en nadar. Además los animales toman las bolsas plasticas, como comida. Además comen las bolsas plasticos.</p> <p>Además dáña los animales que viven en el mar.</p> <p>Por eso no debemos utilizar bolsas plasticas, botellas plásticas, bombillas, etc...</p>
---	---

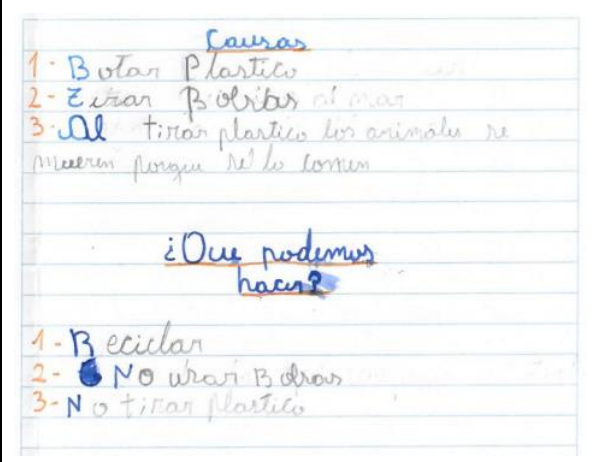
Fuente: Prueba de escritura.

Tanto la Figura 1 como la 2 muestran desempeños logrados en el Grupo 2 de migrantes, que obtuvieron un menor desempeño promedio en la prueba. Esto atestigua la capacidad de estos estudiantes para desarrollar ideas en textos que se adapten para cumplir con propósitos comunicativos. A modo de referencia, la Figura 3 presenta un texto no logrado, con puntaje 2. Esta muestra no cumple con el propósito de realizar una campaña de prevención y las habilidades de alto nivel que caracterizan a los textos de las figuras 1 y 2 se encuentran ausentes.

El ejemplo de la Figura 3 no desarrolla el tema pedido, aunque por medio de la pregunta sí intenta sugerir una acción de prevención al lector, que, sin embargo, no logra articular. Se trata de un listado o yuxtaposición de ideas que no se desarrolla en un texto como tal. Acá la adecuación, el cumplimiento de propósitos, el desarrollo de ideas y la organización discursiva no llegan a desplegarse.



**Figura 3***Texto Logrado de Puntaje 2*

	<p>Transcripción:</p> <p>Causas</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Botar Plastico</li> <li>2. Tirar Bolsas</li> <li>3. Al tirar plastico los animales se mueren porque se los comen</li> </ol> <p>¿Qué podemos hacer?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reciclar</li> <li>2. No usar Bolsas</li> <li>3. No tirar plástico</li> </ol>
---	---

Fuente: Prueba de escritura.

Este panorama del desempeño escrito señala varios caminos interpretativos posibles y necesidades de intervención. En primer lugar, se derriba el mito de que los estudiantes migrantes tienen desempeños más bajos que los chilenos en escritura: un grupo importante de migrantes no exhibe diferencias significativas, además de obtener desempeños levemente superiores. En segundo lugar, se relevan problemas en el desarrollo escrito de un segundo grupo de migrantes cuyos desempeños sí se alejan del promedio y que conviene focalizar y visibilizar para apoyarlos en alcanzar habilidades de alto nivel. El desempeño de estos estudiantes no es uniforme: muchos de ellos son capaces de lograr textos que cumplen sus propósitos, por lo que se hace necesario afinar las estrategias docentes para atender a estos grupos en particular. Los resultados que se discuten a continuación, analizan en profundidad cómo el desempeño en escritura interactúa con otra serie de variables que incluyen concepciones y expectativas docentes, autoeficacia y autoestima de los estudiantes, y señalan caminos posibles para entender la experiencia educativa de los migrantes en Chile.

### ¿Qué factores podrían estar asociados al desempeño diferencial por nacionalidad?

En este apartado, se reportan aspectos relacionados con el bienestar socioemocional y las barreras a la inclusión identificadas en la literatura. En primer lugar, se exploraron los niveles de autoestima y autoeficacia de los estudiantes, por su incidencia en el desempeño académico. En términos generales, los estudiantes migrantes tienen mayor nivel de autoestima (0.2 desviaciones estándar) que los estudiantes chilenos ( $p = 0.02$ ). Al comparar al grupo de estudiantes chilenos con los estudiantes de los grupos de países 1 y 2, encontramos diferencias significativas entre estudiantes chilenos y los estudiantes provenientes de Perú, Colombia, Venezuela y otros países (Grupo 1) tanto para autoestima como para autoeficacia. Mientras los estudiantes migrantes de este grupo presentan un nivel de autoestima mayor que los estudiantes chilenos (0.23 desviaciones estándar mayor;  $p = 0.047$ ), los estudiantes chilenos presentan un puntaje menor en autoeficacia (0.31 desviaciones estándar menor) que los estudiantes migrantes de este grupo ( $p = 0.042$ ).

En segundo lugar, considerando la relevancia de la percepción de los docentes respecto a la diversidad, y en particular la incidencia de sus prejuicios y expectativas en el desempeño académico de los estudiantes, resulta necesario conocer qué entienden los docentes por inclusión escolar. El análisis de la respuesta abierta en el cuestionario autoaplicado de docentes, evidencia una mirada

general y no pedagógica. La gran mayoría considera que la inclusión es aceptar las diferencias de los estudiantes, mientras un solo docente considera que la inclusión involucra estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje. Esto resulta problemático considerando los resultados dispares entre los estudiantes presentados en el apartado anterior. En tanto los docentes no consideren una mirada pedagógica de la inclusión, en que se ofrezcan distintas alternativas de enseñanza, apoyo y evaluación que tomen en cuenta las diferencias de origen de los estudiantes, difícilmente se podrá reducir la brecha de desempeño entre estudiantes migrantes y chilenos. Más aún, una mirada general de la inclusión, invisibiliza las diferencias específicas del país de origen, lengua materna, entre otros, desconociendo que se requieren apoyos específicos para lograr una verdadera inclusión. La falta de herramientas queda clara al explorar los principales desafíos que enfrentan los docentes para incluir a sus estudiantes en las aulas. Destacan las barreras del idioma (incluyendo variedades de español), la diversidad cultural y los diferentes ritmos de aprendizaje. A partir de estas respuestas, resulta evidente que los docentes requieren apoyos por parte de otros educadores (para trabajar con distintos ritmos de aprendizaje), así como de intérpretes de lengua. La colaboración entre distintas especialidades podría contribuir a que todos los estudiantes sean incluidos en el aprendizaje.

Las barreras identificadas por los docentes podrían incidir en que tengan menos expectativas educativas para los estudiantes que provienen de países en que el idioma español no es la única lengua nacional, ya que piensan que la barrera idiomática podría obstaculizar el aprendizaje. Para analizar las expectativas de los docentes sobre los estudiantes, se consideró la nacionalidad de los cinco estudiantes que los docentes identificaron como que accederían a la educación superior en la encuesta autoaplicada (seleccionados de la lista de curso). Los docentes mencionaron mayoritariamente a estudiantes chilenos, seguido de venezolanos, peruanos y colombianos. Ningún docente mencionó estudiantes provenientes de Haití. Al analizar si las frecuencias de mención observadas coinciden con las esperadas (test exacto de Fisher), se evidencian diferencias estadísticamente significativas ( $p = 0.02$ ) entre los grupos de estudiantes migrantes, pero no para el grupo de chilenos. Mientras los docentes tienen mayores expectativas respecto a los estudiantes venezolanos, peruanos y colombianos (frecuencia observada es 7 puntos mayor a la esperada), los docentes tienen menores expectativas para los estudiantes provenientes de Haití, República Dominicana y Bolivia (la frecuencia observada es 5 puntos menor a lo esperado). Considerando que los estudiantes de este grupo pueden tener dificultades con el español de la escuela, las expectativas de los docentes podrían ir de la mano con las barreras que identifican para lograr la plena inclusión de sus estudiantes.

Un último aspecto a destacar es que se observa una relación significativa entre la autoestima y autoeficacia de los estudiantes y las expectativas docentes. Los estudiantes sobre los que se expresan altas expectativas presentan un puntaje de autoestima de 0.35 desviaciones estándar mayor a que sus compañeros que no fueron mencionados ( $p = 0.012$ ). En cuanto a la autoeficacia, los estudiantes sobre los que se expresan altas expectativas presentan un puntaje de 0.47 desviaciones estándar mayor que sus compañeros no mencionados por los docentes.

### **¿En qué medida estos aspectos se correlacionan con los desempeños en la prueba de escritura de los estudiantes migrantes?**

Para analizar la incidencia de la autoestima y la autoeficacia en el desempeño en escritura, se realizó un análisis de Kruskal-Wallis que identificó la relación entre el puntaje obtenido en la prueba de escritura y el promedio de autoeficacia de los estudiantes. A través de este test se pudo comprobar que existen diferencias significativas en las medias de los grupos con  $H_{(5)} = 13.74$   $p = 0.017$ . Con el fin de encontrar las diferencias entre grupos, se realizó la prueba de Wilcoxon para múltiples comparaciones. Si bien no se observaron diferencias significativas en el nivel de autoeficacia entre los grupos de estudiantes que obtuvieron puntajes 1, 2 3 o 4 ( $p > 0.05$  en todos los

casos), sí se observaron diferencias significativas en el nivel de autoeficacia al comparar el grupo de estudiantes que obtuvo un puntaje 5 respecto a los estudiantes con menor puntaje ( $p < 0.001$  en todos los casos). Teniendo en cuenta la relevancia del auto-estima y auto-eficacia en el desempeño académico, resulta necesario que los establecimientos educativos, así como el Ministerio de Educación, entreguen herramientas y estrategias a los docentes para que promuevan el bienestar socio-emocional de los estudiantes en su conjunto.

Por último, el grupo de estudiantes migrantes sobre el que los docentes tienen expectativas de acceso a la educación superior, tienen mejor desempeño en la prueba de escritura que el resto de los estudiantes migrantes, según el test de Wilcoxon. Para el grupo de estudiantes en los que los profesores sí tienen expectativas ( $Mdn_{Exp} = 4$ ,  $M_{Exp} = 3.76$ ) en comparación con el grupo de estudiantes que no son mencionados por los profesores ( $Mdn_{NoExp} = 4$ ,  $M_{NoExp} = 3.22$ ), se puede observar que sí existen diferencias significativas entre los grupos ( $W = 8369.5$  y  $p = 0.01$ ). Considerando que las expectativas diferenciales se pueden encontrar mediadas por prejuicios, es necesario ofrecer espacios de reflexión y concientización acerca de estos prejuicios, para promover una visión positiva de la diversidad, centrada en la riqueza que cada estudiante aporta al aula.

## Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten mostrar la tensión entre las expectativas y creencias de los docentes con el potencial de los estudiantes migrantes, con el fin de desmitificar la diversidad cultural como un obstáculo y avanzar hacia el derecho a una educación de calidad para todos.

Si bien estos resultados no se presentan como generalizables dado el uso de una muestra pequeña e intencionada, los análisis no paramétricos sí ofrecen resultados estadísticamente significativos. Asimismo, el enfoque mixto utilizado y el análisis de múltiples dimensiones permiten presentar datos que, en su conjunto, apuntan a caracterizar la experiencia educativa vivida por este grupo de estudiantes.

De este modo, con respecto a la escritura en general emergen al menos tres hallazgos que vale la pena considerar. El primero es que, al medir desempeños con una rúbrica centrada en aspectos comunicativos de alto nivel, un 44% de los estudiantes no obtiene un desempeño “logrado” (4 puntos o más), mientras que el promedio grupal es de apenas 3.32. Dada la importancia central de la escritura en mediar el acceso al aprendizaje escolar, este bajo desempeño puede estar mostrando una amenaza al acceso a la educación que afecta a todos los estudiantes de estas escuelas en su conjunto.

Un segundo hallazgo respecto de los desempeños de escritura, desmitifica que los estudiantes chilenos obtengan mejores resultados que sus pares migrantes, pues estudiantes de varias nacionalidades sobrepasan el desempeño de niños y niñas chilenos, aunque sin diferencias significativas. Este aspecto resulta central, porque los hallazgos dan cuenta de que los estudiantes migrantes enfrentan distintas barreras para su plena inclusión, de acuerdo con su país de origen, siendo los estudiantes de Haití, Bolivia y República Dominicana, quienes se encuentran más vulnerados. Los estudiantes que provienen de Perú, Venezuela, Colombia y otros países, presentan mayores niveles de autoestima y autoeficacia que sus pares, mejor rendimiento en la prueba de escritura, y los docentes consideran que tienen más chances de acceder a la educación superior que sus pares migrantes.

El tercer hallazgo visibiliza un grupo de estudiantes migrantes que sí se rezaga en su desempeño escrito. Con todo, varios estudiantes de Haití, República Dominicana y Bolivia, pueden componer textos logrados, en los que despliegan habilidades escritas de alto nivel. Esto señala un desafío mayor respecto de las necesidades formativas de este grupo en el aula de escritura (Espinosa Aguirre et al., en prensa). En efecto, la falta de conocimientos sobre estrategias para el trabajo con

un estudiantado multicultural y multilingüe podría provocar que los profesores se enfoquen, con las mejores intenciones, en la enseñanza de habilidades de bajo nivel (transcribir, aprender la ortografía, escribir oraciones sin contexto) y soslayen –sin querer– la enseñanza de habilidades complejas con enfoque comunicativo.

De esta forma, los hallazgos relacionados con los desempeños en escritura de los estudiantes sugieren una fuerte necesidad de mejorar la formación inicial y continua de los profesores en esta área. En primer lugar, para robustecer las estrategias de escritura de todos los estudiantes del aula, se debe promover la escritura de textos auténticos, la enseñanza explícita de habilidades de escritura y la retroalimentación (Ávila Reyes, Espinosa & Figueroa, 2020). En segundo lugar, debido a la importancia de las competencias de alfabetización del ODS 4 de la Unesco y al hecho de que la alfabetización media el acceso a la educación, es necesario robustecer las políticas públicas de formación docente en inclusión e interculturalidad, como parte de una política integral de educación para niños y niñas migrantes. Un ejemplo de ello, lo constituye la formación de profesores “lingüísticamente sensibles,” que comprendan las variedades lingüísticas y los desafíos propios de los aprendices de una segunda lengua, y que incorporen la primera lengua de los estudiantes como recurso formativo en el aula (Espinosa et al., 2020).

Uno de los desafíos de la educación intercultural es cómo evaluar adecuadamente a los estudiantes, considerando sus diferencias lingüísticas, culturales, entre otras. La prueba de escritura desarrollada para este estudio busca avanzar en esta dirección. El instrumento es una prueba que intenta controlar variables asociadas a los procesos de escolarización previos, como el conocimiento del género o del tópico y que, además, mide el desempeño utilizando una rúbrica holística que no sanciona errores de bajo nivel tales como la ortografía (frecuentemente inestable en aprendices de una segunda lengua), siempre que estos no interfieran en la comprensión global del texto. Esta característica permite evaluar las habilidades complejas en estudiantes con primeras lenguas diferentes al español, que tienden a cometer errores como la concordancia, tal como se ejemplificó en la Figura 2. Este tipo de instrumentos y rúbricas deberían integrarse a las prácticas cotidianas de evaluación, para medir adecuadamente el nivel de aprendizajes de estudiantes migrantes y no migrantes, en igualdad de condiciones. Su desarrollo representa un interesante camino de indagación en el corto plazo.

En materia de políticas públicas, los resultados develan el rol de la interseccionalidad y los aspectos como raza, etnia, lengua o clase social en interacción con desempeños académicos diferenciales (como los de estudiantes de origen boliviano, haitiano y dominicano) y expectativas docentes. Así, el estudio releva la necesidad de desnaturalizar la discriminación hacia los estudiantes migrantes, en particular, provenientes de Haití, y generar programas que permitan que los docentes sean conscientes de sus prejuicios para poder abordarlos adecuadamente. Para ello, también se requiere incorporar la interculturalidad en el currículo de la formación docente continua e inicial, así como promover que la educación intercultural no recaiga en esfuerzos aislados de cada establecimiento, sino en una política integral y de carácter nacional diseñada por actores representantes de toda la comunidad educativa. Además, el trabajo colaborativo entre docentes, educadores diferenciales e intérpretes de lengua resulta necesario para lograr la inclusión pedagógica de todos los estudiantes, y el apoyo de psicólogos y otros profesionales es indispensable para idear estrategias y herramientas que promuevan el desarrollo socio-emocional de los estudiantes (autoestima, autoeficacia). Asimismo, resulta fundamental que el Ministerio de Educación entregue orientaciones claras acerca de cómo promover el bienestar socioemocional de los estudiantes y que esta materia no quede relegada a orientaciones curriculares. Además de ofrecer acompañamiento a los establecimientos educativos, se podrían sugerir programas de acogida para los estudiantes migrantes y sus familias.

Por último, futuras investigaciones podrían analizar cuánto inciden las expectativas docentes y el desempeño de los estudiantes migrantes en las prácticas de aula, en particular, en las interacciones de aula con los estudiantes de diferentes países de origen. También, se podría continuar relevando el bienestar de los estudiantes migrantes, así como cuánto incide la contención familiar y las expectativas de futuro en tener un autoestima y autoconfianza altas, a pesar de las circunstancias.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Estudio de inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar*. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC\\_InclusionmigrantesFINALWEB.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC_InclusionmigrantesFINALWEB.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Resultados de aprendizaje Escritura*. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados\\_Nacionales\\_Escritura2015\\_6basico.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_Nacionales_Escritura2015_6basico.pdf)
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Andueza, A. (2016). La escritura como herramienta de aprendizaje significativo: un cuasiexperimento en la clase de ciencias. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 53-58.
- Ávila Reyes, N., Espinosa, M. J., & Figueroa, J. (2020). Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura. *Prácticas de Justicia Educativa*, 6. <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/practicas-n6.pdf>
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. [http://dx.doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](http://dx.doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4).
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development./ Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421-441.
- Beniscelli, L., Riedemann, A., & Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista: paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, 50, 393-423.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1–15.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. UNESCO-CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3a ed.). CSIE.
- Broda, M., Ekholm, E., & Zumbrunn, S. (2020). Assessing the predictive nature of teacher and student writing self-regulation discrepancy. *Frontline Learning Research*, 8(4), 52–73. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i4.505>
- Buskirk, T. D., Willoughby, L. M., & Tomazic, T. J. (2013). Nonparametric statistical techniques. In T. D. Little (Ed.), *The Oxford handbook of quantitative methods. Statistical analysis* (Vol. 2; pp. 106-141). Oxford University Press.
- Castillo, D., Santa Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49.

- Centro de Estudios Justicia & Sociedad. (2020). *Estudio exploratorio de caracterización de niños, niñas y adolescentes migrantes de América Latina y el Caribe y sus familias en Chile* (Informe final). PUC, Fundación Colunga, UNICEF, World Vision.
- Cerón, L., Pérez 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.
- Cid, P., Orellana, A., & Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista Médica de Chile*, (138), 551-557.
- Cisternas, N., Jara, L., & Vuollo, E. (2019). Luces y sombras de la inclusión de estudiantes migrantes en Chile. En *Migración en Chile. Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 73–103). LOM.
- DICOEX-INE. (2017). *Segundo registro de chilenos en el exterior. ¿Cuántos son, dónde están y cómo son los chilenos?* INE.
- Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2008). Disproportionality in special needs education in England. *The Journal of Special Education*, 42, 36–46. <https://doi.org/10.1177/0022466907313607>
- Espinosa Aguirre, M. J., Figueroa Miralles, J., & Ávila Reyes, N. (en prensa) Escribir en L2 en la escuela chilena: Una caracterización de la escritura en español de estudiantes de origen haitiano en 5° básico. *Revista Signos*
- Espinosa, M. J., Moyano, C., Oyarzún, J. & Ávila Reyes, N. (2020). Justicia lingüística en la escuela chilena: El reconocimiento de la lengua materna como vehículo para la educación. *Debates de Justicia Educativa*, 8. <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2020/12/debates-n8.pdf>
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J., & Blanco, N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. En *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (pp. 149–186). Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, M. P. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)* (Documento de Trabajo No 12). Ministerio de Educación, Centro de Estudios. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/04/Documento-de-trabajo12.pdf>
- Fleiss, J., Levin, B., & Cho Paik, M. (2003). *Statistical methods for rates and proportions* (3<sup>a</sup> ed.). Wiley.
- Fisher, R. A. (1992). Statistical methods for research workers. In *Breakthroughs in statistics*. Springer.
- Fons, M. (2009). *Leer y escribir para vivir*. Graó.
- Gadd, M., & Parr, J. M. (2017). Practices of effective writing teachers. *Reading and Writing*, (30), 1551–1574. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9737-1>
- Gelber, D., Treviño, E., González, A., Escribano, R., & Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 73–101. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.967>
- GoC. (2009). *Establece la ley general de educación*. Ley 20.370 (2009). Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=>
- GoC. (2015). *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Ley 20.845 (2015). Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>.
- GoC. (2017). *Crea el sistema de educación pública*. Ley 21.040 (2017). Ministerio de Educación. [Rehttps://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237&idParte=](https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237&idParte=)
- Gómez, G., Sotomayor, C., Jéldrez, E., Bedwell, P., & Domínguez, A. M. (2016). *La producción escrita de estudiantes y escuelas en base a resultados Simce, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes*. (Informe final proyecto FONIDE F911437). Centro de Estudios, Ministerio de Educación.



- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms*. Longman.
- Graham, S., Gillespie, A., & D. McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. doi: 10.1007/s11145-012-9395-2
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes. Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151-169.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018a). *Características de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017*. INE. <https://www.censo2017.cl/descargas/inmigracion/181123-documento-migracion.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018b). *Síntesis de resultados Censo 2017*. INE. <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Jiménez, F., Aguilera Valdivia, M., Valdés Morales, R., & Hernández Yañez, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(1), 105–116.
- Joiko, S., & Vázquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile. “No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades”. *Calidad en la Educación*, 45, 132–173.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press.
- Kruskal, W. H. (1952). A nonparametric test for the several sample problem. *Annals of Mathematical Statistics*, 23, 525–540.
- Kruskal, W. H., & Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of American Statistical Association*, 47, 583–621.
- López, N. (2014). *Mercado o garantía de derechos. Modelos en debate para la educación escolar en Chile*. UNICEF- IIPE.
- Mann, H. B., & Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *The Annals of Mathematical Statistics*, 50-60.
- Marchant, T., Haeussler, I., & Torretti, A. (2001). *TAE Batería de tests de Auto-estima escolar*. Universidad Católica de Chile.
- MINEDUC. (2016). *Ordinario 894*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2017/04/7-ORD.894-Mineduc-Migrante.pdf>
- MINEDUC. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. MINEDUC.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2017). *Inmigrantes. Síntesis de resultados. Casen 2017*. Ministerio de Desarrollo Social. [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados\\_Inmigrantes\\_casen\\_2017.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_Inmigrantes_casen_2017.pdf)
- Miras, M. (2000). Reflective writing. Learning to write and learning about what you write. *Infancia y Aprendizaje*, 23(1), 65-80.
- Miras, M., & Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83-112). Graó.
- Mundaca Ovalle, P., Fernández Cavada, N., & Vicuña Undurraga SJ, J. T. (2018). *Migración en Chile. Un análisis desde el Censo 2017*. Servicio Jesuita a Migrantes.
- Navarro, F., & Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., & Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>



- Nash, R. (2012). *Teacher Expectations and Pupil Learning*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203125922>
- OECD The Organization for Economic Cooperation and Development. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. <http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>.
- OECD The Organization for Economic Cooperation and Development. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*. POCDE. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OECD The Organization for Economic Cooperation and Development. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume III): What schools life means for students' lives*. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2017). What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy, *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 155-175. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1355480>
- Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D., & Escribano, R. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 95.  
<https://doi.org/10.1016/J.TATE.2020.103126>
- Ortúzar, S., Ayala, P., Flores, C., & Milesi, C. (2016). Percepciones acerca del proceso de búsqueda y contratación de docentes en Chile: Nudos críticos e inequidad del sistema. *Calidad en la Educación*, 45, 251–287.
- Pantaleo, S. (2016) Teacher expectations and student literacy engagement and achievement. *Literacy*, 50, 83– 92. <https://doi.org/10.1111/lit.12074>
- Pavez Soto, I. (2012). Inmigración y racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Revista de Estudios Fronterizos*, 12(1), 75–99.
- Pavez Soto, I. (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”: Conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis*, 12(35), 183–210.
- Pavez Soto, I. (2017). Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local. El caso de Recoleta (Región Metropolitana, Chile). *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 49(4), 613–622. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562017005000105>
- Pavez Soto, I., Ortiz-López, J., Jara, P., Olgún, C., & Domaica-Barrales. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: Barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *EntreDiversidades*, 11, 71–97.
- Pit-ten Cate, I. M., & Glock, S. (2018). Teacher expectations concerning students with immigrant backgrounds or special educational needs. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 277-294. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550839>
- PNUD. (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.  
<https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Poblete, R., & Galaz, C. (2016). *Niños y niñas migrantes: Trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana*. Superintendencia de la Educación.
- Poblete, R. & Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43, (3) 239-257.
- Riedemann, A. & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-216.
- Rojas, N., Amode, N., & Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis* [En línea], 42. <https://journals.openedition.org/polis/11341#quotation>

- Rubie-Davies, C. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: exploring relationships. *Psychology in Schools, 43*(5), 537–552. <https://doi.org/10.1002/pits.20169>
- Rubie-Davies, C. (2018). *Teacher expectations in education*. Routledge.
- Salas, N., Del Río, F., San Martín, C., & Kong, F. (2016). *Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar* (N° 911424). MINEDUC.
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación, 46*, 20–52.
- Stefoni, C., & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos, XLV*(3), 201–215. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales, 185*, 153–181.
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis Revista Latinoamericana, 12*(35), 287–307.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris, France.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy, 29*(2), 217–241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Wang, S., Rubie-Davies, C., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation, 24*(3-5), 124-179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., & Hampston, J. M. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. *Elementary School Journal, 99*(2), 101–128. <https://doi.org/10.1086/461918>
- Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics Bulletin, 1*(6), 80–83. <http://www.jstor.org/stable/3001968>

### **Agradecimientos**

Las autoras agradecen a Ernesto Treviño, director del Centro UC para la Transformación Educativa (Centre UC) e Investigador Principal de la línea de investigación “Inclusión Pedagógica: Enseñanza en aulas diversas” del Centro de Justicia Educativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por su apoyo incondicional durante el desarrollo del estudio así como por sus comentarios en las etapas preliminares del manuscrito. También, nos gustaría agradecer la excelente labor de Alonso González, actual Coordinador de Estudios de Centre UC. Sin su paciencia, incansable dedicación y entusiasmo, no hubiese sido posible recoger la información que nos permitió escribir este artículo.

## Sobre las Autoras

### **Denisse Gelber**

Pontificia Universidad Católica de Chile

[denisse.gelber@gmail.com](mailto:denisse.gelber@gmail.com)

Doctora en Sociología por la Universidad de Texas en Austin (Estados Unidos), se especializa en estudios que exploran las bases y manifestaciones de la inequidad educativa en América Latina, a fin de proponer políticas educativas que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos. Al momento de escribir este manuscrito, se desempeñaba como Investigadora Asociada en el Centro de Justicia Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6073-5808>

### **Natalia Ávila Reyes**

Pontificia Universidad Católica de Chile

[naavila@uc.cl](mailto:naavila@uc.cl)

Doctora en Educación por la Universidad de California, Santa Barbara, especializada en Lenguaje, Literacidad y Composición Escrita. Licenciada en Letras, Profesora de Castellano y Magíster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Chile, se interesa por la didáctica de la escritura en distintas etapas de la escolaridad y por la relación entre escritura e inclusión educativa.

Actualmente es profesora y Directora de Postgrado de la Facultad de Educación UC.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3528-6806>

### **Rosario Escribano**

Pontificia Universidad Católica de Chile

[mdescrib@uc.cl](mailto:mdescrib@uc.cl)

Doctora en Ciencias de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica. Actualmente es investigadora en el Centro de Justicia Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En los últimos años se ha especializado en el análisis de calidad de prácticas docentes en escuelas vulnerables, y también en las interacciones de aula para la inclusión de todos los estudiantes. También se especializa en métodos cuantitativos avanzados para la investigación social y en el modelamiento de variables latentes.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6321-8654>

### **María Jesús Espinosa Aguirre**

Universidad Diego Portales

[maria.espinosaa@mail.udp.cl](mailto:maria.espinosaa@mail.udp.cl)

Doctora en Educación por las universidades Diego Portales y Alberto Hurtado (Chile), se ha especializado en Didáctica del Lenguaje, Literacidad y Escritura. Licenciada en Letras y Magíster en Literatura por la Pontificia Universidad Católica de Chile, recientemente se desempeñó como investigadora postdoctoral de la Línea de Inclusión Pedagógica del Centro de Justicia Educacional (PUC). Actualmente es profesora de la Facultad de Educación y Coordinadora del Círculo de Lenguaje de la Universidad Diego Portales.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1583-3887>

### **Javiera Figueroa Miralles**

Universidad Alberto Hurtado

[jafigueroa@uahurtado.cl](mailto:jafigueroa@uahurtado.cl)

Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se ha especializado en Didáctica del Lenguaje, Literacidad y Escritura. Sus principales líneas de investigación son la escritura en el contexto escolar, el lenguaje académico, el desarrollo del lenguaje y la formación de profesores. Es académica de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, y actualmente dirige el Magíster en Didáctica del Lenguaje de la misma universidad.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1677-3932>

### **Carolina Castillo González**

Pontificia Universidad Católica de Chile

[carolina.castillo@uc.cl](mailto:carolina.castillo@uc.cl)

Antropóloga por la Universidad de Chile, Magíster en Sociología por la Universidad de Barcelona y Doctoranda en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es ayudante de investigación en la Línea de inclusión pedagógica del Centro de Justicia Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8264-7929>

## **Sobre las Editoras**

### **Ana Lorena Briel**

Universidade Federal do Paraná

[analorena@ufpr.br](mailto:analorena@ufpr.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7978-5805>

Profesora investigadora en el Núcleo de Políticas Educacionais y Programa de posgrado en Educación de la Universidade Federal do Paraná (Brasil). Profesora visitante en la Université de Bordeaux (Francia) entre 2018 e 2019 - CAPES Processo nº 88881.172843/2018-01.

### **Isabelle Rigoni**

Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INSHEA, Grhapes)

[isabelle.rigoni@inshea.fr](mailto:isabelle.rigoni@inshea.fr)

Profesora de Sociología en el INSHEA (Francia), investigadora en el Laboratorio Grhapes y especialista de la Comisión Europea.

### **Maitena Armagnague**

Univeristé de Genève (Unige, FPSE, EduMiJ)

[maitena.armagnague@gmail.com](mailto:maitena.armagnague@gmail.com)

Profesora de Sociología en el INSHEA (Francia) y en la Univeristé de Genève (Suiza), investigadora en el Laboratorio Grhapes, Centre Émile Durkheim y MIGRINTER.

**Número Especial**  
**La Migración Internacional y el Derecho a la Educación:**  
**Desafíos para Abordar las Desigualdades en las Políticas de los**  
**Sistemas Educativos**

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 74

24 de mayo 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el Consejo Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.