



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Condiciones problematizadoras y facilitadoras del proceso de evaluación con estudiantes migrantes

Mellado Bustos, Abigail; Nocetti, Alejandra; Contreras Sanzana, Gladys

Condiciones problematizadoras y facilitadoras del proceso de evaluación con estudiantes migrantes

Revista Educación, vol. 45, núm. 2, 2021

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178007>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43355>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Condiciones problematizadoras y facilitadoras del proceso de evaluación con estudiantes migrantes

Conditions that Aggravate and Facilitate Assessment of Migrant Students

Abigail Mellado Bustos
Universidad Católica de Santísima Concepción, Chile
 amellado@magisteredu.ucsc.cl

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43355>
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178007>

 <https://orcid.org/0000-0003-0337-385X>

Alejandra Nocetti
Universidad Católica de Santísima Concepción,
Concepción, Chile
 anocetti@ucsc.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-2509-8051>

Gladys Contreras Sanzana
Universidad Católica de Santísima Concepción, Chile
 gcontreras@ucsc.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-8244-1405>

Recepción: 24 Agosto 2020
 Aprobación: 05 Octubre 2020

RESUMEN:

El incremento de migrantes en el sistema educativo chileno ha llevado a reflexionar en torno al proceso de enseñanza aprendizaje en perspectiva intercultural y sobre las condiciones que inciden en la evaluación de aprendizaje. Así, el objetivo del estudio fue analizar las condiciones problematizadoras y facilitadoras del proceso de evaluación con estudiantes migrantes en establecimientos educacionales de la provincia de Concepción, Chile. La investigación se desarrolló bajo enfoque interpretativo debido a su centralidad en la experiencia del personal docente. Se realizó un estudio de caso instrumental, con diseño de caso múltiple y, en ese marco, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco profesoras de Educación Secundaria, seleccionadas mediante muestreo intencional. El dato textual se sometió a un análisis de contenido, que contempló categorías apriorísticas y emergentes, el desarrollo de subcategorías, que posteriormente se representaron en dos esquemas. Los resultados indican que las relaciones interpersonales y las adecuaciones evaluativas, constituyen condiciones facilitadoras de la evaluación, ya que contribuyen a fortalecer la relación pedagógica entre el docente y estudiantado migrante, favoreciendo una mayor sensibilidad hacia las particularidades del alumnado. Por otra parte, la insuficiente preparación en la formación inicial y continua, junto con escasas orientaciones educativas ministeriales, problematizan los procesos de evaluación con migrantes, pues los docentes declaran no disponer de lineamientos que guíen sus prácticas de enseñanza y de evaluación. En conclusión, se requiere mayor preparación en el ámbito de la evaluación, a fin de que las prácticas educativas atiendan la diversidad cultural presente en el aula. Se recomienda comparar los contenidos nacionales con el currículo del país de origen del estudiantado migrante para idear intervención pertinente. Adicionalmente, se requiere mayor consideración de aspectos afectivos y actitudinales que influyen en el proceso evaluativo, promoviendo espacios para compartir experiencias docentes desde una perspectiva inclusiva y abierta a la valoración del saber práctico.

PALABRAS CLAVE: Evaluación de aprendizajes, Estudiante migrante, Inclusión cultural, Adecuaciones evaluativas.

ABSTRACT:

The rising migrant student population in Chile's school system has shed light on how intercultural perspectives are woven in teaching-learning processes and, specifically, how these conditions impact learning assessment. The objective involved analysis of conditions that both aggravate and facilitate assessment of migrant students at schools in the province of Concepción, Chile. Research for the study involved an interpretive focus given its emphasis on teacher experience. Research methodology was based on an instrumental case study using a multiple case design and semi-structured interviews with five high school teachers, selected through purposeful sampling. The data collected was subject to content analysis which contemplated a priori and emergent

categories and subcategories, subsequently represented in two formats. Results indicate that interpersonal relationships and assessment accommodations comprise conditions that facilitate evaluation, since they help strengthening the student-teachers pedagogical relationship and foster greater awareness as to the particularities each student. However, lack of initial teacher training or extension education among teachers juxtaposed with few educational guidance at the Ministry level tend to hinder assessment of migrant students, given that teachers state not having proper guidelines to steer their teaching and evaluation practices. Although more preparation is needed when preparing student assessments, teaching practices in the classroom should reflect the cultural diversity of the students. A recommendation for teachers is to compare the national curriculum with that of the country of origin of the student to gauge relevant interventions. Greater consideration of affective and attitudinal aspects must also be considered for purposes of assessments as well as more opportunities available to instructors so they can share teaching experiences from a more inclusive perspective that also appreciates practical knowledge.

KEYWORDS: Learning Assessment, Migrant Students, Cultural Inclusion, Assessment Accommodations.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, el flujo migratorio a nivel internacional está acentuándose y, desde el año 2011, se observa un aumento sostenido de inmigrantes de países latinoamericanos hacia Chile (Pedrero, Bernaldes y Pérez, 2018). El Censo del año 2017 revela 746.000 extranjeros, de ellos 25% son peruanos, 14% colombianos, 11% venezolanos, 10% bolivianos, 9% argentinos, 8% haitianos y 3% ecuatorianos (Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2016).

En particular, el Ministerio de Educación de Chile (2018a) reportó un incremento sostenido del porcentaje de estudiantes migrantes presentes en instituciones educativas públicas desde el año 2016. Al respecto, y en relación con las políticas de Estado sobre la educación con estudiantes migrantes, Bustos (2016) plantea que la Constitución de la República de Chile garantiza el acceso a la educación. Por consiguiente, se disponen en la Ley 20370, artículo 4, principios de diversidad, integración e interculturalidad. Entonces, los establecimientos educacionales no podrán negar el derecho al acceso y permanencia de los estudiantes migrantes en el sistema escolar nacional.

La educación con estudiantes migrantes es un desafío importante que la escuela debe abordar a través de prácticas institucionales que conlleven a la inclusión de la interculturalidad. No obstante, tal como indica Hernández (2016), en los establecimientos educativos solo se realizan actividades puntuales y aisladas, como la incorporación de la celebración de efemérides propias de otros países en el calendario escolar, en esa instancia se observa y reconoce la presencia de otras culturas, pero no se produce una interacción entre ellas a nivel de la comunidad escolar.

Asimismo, debido a la importancia que tiene la evaluación del aprendizaje, deberían considerarse variables como: contexto, cultura, conocimientos previos y diferencias curriculares, entre otros.

En cuanto a investigaciones referidas a la evaluación con estudiantes migrantes, Mora (2019) diseñó un modelo de evaluación intercultural con el objetivo de proponer un paradigma crítico reflexivo, con una concepción de evaluación emancipadora, manifiesta en el diálogo de saberes que se produce en contextos de escolarización intercultural. La autora concluye que la forma como el personal docente concibe la evaluación determina las prácticas de enseñanza que llevan a cabo y, por lo tanto, se hace necesario desarrollar procesos de metaevaluación al interior de las unidades educativas. A pesar de lo anterior, se reconoce escasa investigación que profundice en la comprensión de la experiencia de desarrollar procesos de evaluación desde una perspectiva inclusiva cuando se tienen estudiantes migrantes y particularmente, que se focalice en establecer las condiciones que favorecen la evaluación o la dificultan.

Cabe indicar que a nivel nacional se requiere investigación sobre experiencia del estudiantado migrante en perspectiva de inclusión, particularmente cuando se considera la Política nacional de estudiantes extranjeros 2018- 2022 (Ministerio de Educación de Chile, 2018a), que focaliza tres conceptos claves: flexibilidad, diversidad, inclusión. Este último concepto es entendido como la eliminación de expresiones de discriminación que constituyan una barrera para el aprendizaje y participación del estudiantado.

Adicionalmente, se refiere a espacios que posibiliten el encuentro entre estudiantes con diversas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, entre otras (Ministerio de Educación, 2018b).

Por su parte Beniscelli, Riedemann y Stang (2019) señalan que la creciente diversidad cultural plantea nuevas interrogantes y desafíos al sistema escolar que los establecimientos educativos deben abordar. Sin embargo, estos autores concluyen que, a pesar de la heterogeneidad del alumnado, la escuela implementa prácticas que tienden a homogeneizar al estudiantado, normándolo y disciplinándolo, lo que representa un obstáculo en el avance hacia una educación que aborde la diversidad cultural cada vez más presente en las aulas.

Otra investigación realizada por Bravo, Pailahueque y Valenzuela (2020) sobre las percepciones de familias chinas de estudiantes migrantes, concluye que la cultura educativa privilegia un enfoque asistencialista, caracterizado por la ayuda social, en lugar de ofrecer mayor apoyo pedagógico. Por ello resulta primordial potenciar la inclusión desde la diversidad cultural, considerando variables curriculares y sobrepasando modelos homogeneizadores.

Asimismo, Mondaca, Muñoz, Gajardo y Gairín (2018) afirman que la práctica pedagógica que realizan los profesores y las profesoras deberían considerar la interculturalidad en el currículum, a fin de que el estudiantado pueda tener igualdad en el acceso al aprendizaje. Sin embargo, muchas veces el principal problema para lograr la meta anterior es la gestión escolar, ya que se continúa enseñando y evaluando de forma estandarizada. En este sentido, las prácticas de enseñanza y de evaluación no responderían a una educación desde y para la diversidad cultural.

En cuanto a la evaluación, según los planteamientos de Black y William (2009), esta se concibe como un proceso que permite al docente obtener información válida y evidencia respecto a los aprendizajes del alumnado, permitiéndole adoptar decisiones pedagógicas pertinentes que aportan al aprendizaje. Además, debería incorporar elementos del contexto, la cultura, la experiencia y la diversidad étnica. Esto queda reforzado por Hopson (2000), quien plantea que los docentes deben propiciar actividades que consideren lo cultural, porque de ese modo los procesos de enseñanza articulan de mejor modo la teoría y la práctica. En este sentido, según lo planteado por Rodríguez (2011), los docentes tienen como responsabilidad procurar que todos sus estudiantes tengan la misma oportunidad para alcanzar el mejor desarrollo de sus habilidades y dicho proceso está condicionado por las características del contexto social y cultural. Entonces, resulta relevante que el profesorado sea culturalmente receptivo, es decir, sea capaz de idear estrategias didácticas y prácticas evaluativas que evidencien la inclusión de la cultura de todos los estudiantes, aspecto insuficientemente investigado en el ámbito educativo.

Por otra parte, según lo planteado por Moreno (2016), el propósito de la evaluación es promover el aprendizaje de todos los estudiantes y tal principio justifica las adecuaciones evaluativas, es decir, considerar las particularidades de los educandos. Esto contrasta con Carrasco, Pámies y Bertrán (2008), quienes observan homogeneidad en el sistema escolar nacional, el predominio de una cultura dominante que no permite visibilizar las minorías, por ejemplo, el alumnado migrante.

Asimismo, Rodríguez (2010) afirma que el rendimiento académico del estudiantado migrante mejoraría si el profesorado enseñara y evaluara considerando la diversidad cultural. Por consiguiente, cobra importancia el conocimiento que se tiene de las formas de vida y costumbres de familias extranjeras, las cuales cada vez tienen una mayor presencia en la comunidad escolar, y por ello, el objetivo de este artículo es analizar las condiciones problematizadoras y facilitadoras del proceso de evaluación con estudiantes migrantes en establecimientos educacionales de la provincia de Concepción, Chile. Finalmente, indicar que este estudio es parte de una línea de investigación en desarrollo que espera contribuir al mejoramiento de la preparación de docentes en formación, de modo que enseñen y evalúen desde la inclusión cultural al estudiantado migrante.

REFERENTES TEÓRICOS

Currículum nacional, formación docente

A nivel nacional, los Programas de Estudio y las Bases Curriculares consideran la diversidad en sus lineamientos mediante reiteradas expresiones como *diversidad cultural, diversidad étnica, diversidad humana*; sin embargo, según lo planteado por Bustos y Garín (2017), el currículum chileno privilegia la enseñanza bajo el concepto de igualdad, en que el estudiantado migrante quedaría excluido. Esto explicaría la insuficiente investigación sobre condiciones que facilitan u obstaculizan el proceso educativo en general y la evaluación, en particular. Por consiguiente, esta invisibilización a la vez acentúa su exclusión en el espacio educativo.

Asimismo, esta temática ha sido analizada recientemente desde tres perspectivas: enfoque curricular, prácticas de aula y contenidos curriculares. Al respecto, Torres (2012), propone que existe exclusión cultural a nivel del enfoque curricular, y en el presente estudio interesó particularmente explorar esta dimensión, debido a su vinculación con el proceso de evaluación de estudiantado migrante, aspecto insuficientemente abordado en la investigación reciente. Adicionalmente, Poblete (2018) plantea la falta de flexibilidad curricular en el aula y observa un déficit importante en cuanto al conocimiento del profesorado para realizar adecuaciones curriculares. Este antecedente es relevante considerarlo, porque la insuficiente adaptación curricular, genera cierta disminución de la validez y confiabilidad del proceso de evaluación con estudiantado migrante, acentuándose de este modo la exclusión cultural. Además, Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández (2017) evidencian que los contenidos curriculares no se modifican a pesar de la presencia de estudiantado migrante, lo que devela homogeneidad de la enseñanza, limitando la interacción cultural y el criterio de pertinencia curricular. Lo anterior, revela que la propuesta curricular chilena no considera suficientemente las diferencias curriculares entre los países de la región, lo que desencadena una barrera inicial que pone en desventaja estudiantes migrantes y que influirían en el aprendizaje al inicio de su inserción en el sistema escolar nacional. En este contexto, resulta pertinente investigar cómo las diferencias curriculares afectan el proceso de evaluación del estudiantado migrante.

Se suma a lo anterior, el tema de la preparación del profesorado para responder a las necesidades educativas del alumnado migrante, según afirma Oliver (2002) la formación del personal docente debe ser coherente con el proceso de enseñanza que llevará a cabo, respondiendo por ejemplo a los desafíos actuales producto del aumento de estudiantado migrante en la escuela. No obstante, González, Berríos y Buxarrais (2013) establecen que el proceso de formación inicial docente es deficiente para abordar la educación intercultural. En tanto, Palma (2015) señala que los profesores y profesoras ejercen su labor, evidenciando escaso conocimiento sobre la interculturalidad, deficiencia que se relaciona directamente con la preparación universitaria y las opciones de capacitación en el marco de la formación continua del profesorado. Lo anterior evidencia la necesidad de explorar hasta qué punto la preparación del agente educativo configura una condición obstaculizadora del proceso de evaluación de estudiantes migrantes.

La evaluación en procesos de integración con estudiantes migrantes

Es preciso mencionar que el Ministerio de Educación de Chile ha enfatizado la evaluación inclusiva dentro del aula y para ello ha instado a los establecimientos educativos a reformular sus reglamentos de evaluación, a través de la creación del decreto 67 (Ministerio de Educación de Chile, 2018b). Este establece que el estudiantado es diferente y presenta necesidades educativas que pueden ir variando a lo largo de su trayectoria escolar, y la evaluación es esencial para visibilizarla y posibilitar hacerse cargo de ella, diversificando experiencias de aprendizaje y formas de evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje. Cabe considerar

que el aumento del estudiantado extranjero a nivel nacional justifica una mayor atención de los procesos evaluativos para que logren un carácter inclusivo y en ese sentido, la investigación basada en la exploración de la experiencia podría tener un alto valor transformativo.

En la perspectiva anterior, cuando la evaluación se centra en el aprendizaje para todos y todas, las diferencias y particularidades adquieren importancia y van favoreciendo una evaluación para el aprendizaje (Black y Wiliam, 2009). Para estos autores la evaluación no puede separarse del aprendizaje, tanto en el diseño como en la práctica, permitiendo de ese modo la reformulación de la enseñanza, si fuese necesario. Además, esta mirada de la evaluación, posibilita la obtención de información relevante para retroalimentar y estimular en el estudiantado en avance en sus propias metas de aprendizaje. Lo anterior, lleva a pensar en la importancia de la evaluación focalizada en el aprendizaje, particularmente cuando se trabaja con estudiantado migrante, aspecto que debería ser investigado para mejorar su proceso educativo.

Por su parte, Moreno (2016) enfatiza que la evaluación para el aprendizaje se relaciona con un enfoque constructivista de la enseñanza, pues otorga mayor autonomía a las personas para aprender. Además, fortalece su confianza en el proceso evaluativo, porque experimenta mayor motivación, seguridad respecto del conocimiento que domina, siendo capaz de adoptar decisiones que mejoran la adquisición del mismo, lo que exige una interacción activa en el aula. Finalmente, Padilla y Gil (2008) manifiestan que la evaluación optimiza la enseñanza, porque las prácticas evaluativas apuntan directamente a mejorar la calidad de los aprendizajes.

Dado que el tema central del estudio se refiere a la experiencia del personal docente respecto a las prácticas evaluativas con estudiantes migrantes, se reconoce que la evaluación debería ser situada, coincidiendo con el enfoque denominado evaluación sensible al contexto cultural, que según afirma Hidalgo y Murillo (2017), se origina a principios del siglo XXI y fue planteada por un equipo de académicos estadounidenses afrodescendientes, que piensan que un buen proceso evaluativo depende del grado de conexión con el contexto, la cultura y las experiencias del estudiantado.

En este sentido, tal como indica Hopson (2000), el personal docente debe propiciar actividades de aprendizaje y evaluación que incluyan aspectos culturales del estudiantado, porque la comprensión profunda del contexto y la cultura fortalece su autonomía en el aprendizaje. Adicionalmente, Rodríguez (2011) reconoce en el docente la responsabilidad de ofrecer las mismas oportunidades para desarrollar habilidades, adquirir conocimientos, utilizando estrategias didácticas y prácticas evaluativas que evidencien la inclusión de la cultura en la práctica diaria de su profesión.

Este enfoque de la evaluación sensible al contexto cultural cobra relevancia actualmente, al considerar los procesos migratorios que se están desarrollando en América Latina como en el resto del mundo. Indudablemente, este nuevo escenario genera situaciones problemáticas que debieran ser analizadas para evidenciar el compromiso de un proceso educativo que reconoce y valora la diversidad cultural en el aula.

METODOLOGÍA

Enfoque, método y diseño de la investigación

De acuerdo con el objetivo de la investigación, se optó por un enfoque interpretativo (Álvarez-Gayou, 2013; Crotty, 1998; Sandín, 2003) que se centró en la experiencia de profesoras de Enseñanza Media, respecto de las condiciones que favorecen o problematizan el proceso de evaluación con estudiantes migrantes. El carácter cualitativo lleva a estudiar el fenómeno en su contexto natural tal y como sucede, intentando dar sentido e interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (Denzin y Lincoln, 2012).

Se utilizó el Estudio de Caso Instrumental (Merriam, 1988; Stake 1998) para privilegiar el análisis de las condiciones que determinan las prácticas evaluativas con estudiantes y, en particular, el diseño fue de casos múltiples representado por las cinco profesoras que se entrevistaron (Rodríguez, Gil y García, 1999; Yin, 1984). Los casos fueron relevantes porque a nivel de la región del Biobío existe un creciente número de estudiantes migrantes que se están integrando a la escuela pública. Además, al revisar investigación reciente se encontró escaso conocimiento sobre la experiencia evaluativa con ellos y ellas, y los resultados pueden servir de base para mejorar el trabajo educativo en las escuelas a nivel local. Además, a nivel nacional se está transitando hacia una evaluación orientada al aprendizaje, condición que puede resultar limitada al desconocer las características y necesidades de los estudiantes migrantes.

Participantes del estudio

En esta investigación se trabajó con cinco profesoras que imparten clases en Enseñanza Secundaria y, que enseñan la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Es importante hacer notar que se seleccionó esta asignatura porque se estudió a estudiantes que no hablan español y, por lo tanto, el proceso de evaluación en esta actividad curricular se vuelve especialmente difícil para ellos. Por otra parte, los criterios generales empleados para seleccionar a las participantes fueron los siguientes:

- Profesoras que trabajan en la intercomuna Concepción-Talcahuano, en la provincia de Concepción, Chile.
- Profesoras que hayan impartido clases a estudiantes migrantes por al menos un año.
- Profesoras que trabajan en el sistema público y particular subvencionado en la provincia de Concepción.
- Profesoras que enseñan la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

A continuación, en la Tabla 1, se presenta una caracterización de cada una de las participantes de la investigación.

TABLA 1
Caracterización de las participantes

Entrevistada	Años de experiencia laboral	Tipo de administración educacional	Comuna
Profesora 1	3	Municipal	Concepción
Profesora 2	20	Municipal	Concepción
Profesora 3	10	Particular subvencionado	Talcahuano
Profesora 4	5	Particular pagado	Talcahuano
Profesora 5	4	Particular subvencionado	Hualpén

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, los criterios de exclusión fueron: docentes que no han trabajado con estudiantes migrantes; docentes con especialización o capacitación en el área de la enseñanza intercultural en la escuela. Se empleó un muestreo de carácter intencional que se desarrolló entre septiembre y noviembre del año 2019.

Técnicas de recolección

Como técnica de producción de datos se empleó la entrevista semiestructurada, con el propósito de explorar cuáles son las condiciones que facilitan y problematizan los procesos evaluativos de los docentes con estudiantes migrantes. Para el desarrollo de esta técnica se generó un guion según los objetivos de la

investigación y las categorías apriorísticas empleadas fueron: 1) condiciones facilitadoras del proceso de evaluación y 2) condiciones problematizadoras del proceso de evaluación. Adicionalmente, durante el trabajo de campo se desarrollaron subcategorías que emergieron del análisis de los datos (Kvale, 2011). En el Anexo 1, se puede apreciar el guion de entrevista, el que por su carácter cualitativo se fue modificando en la medida que se desarrolló la investigación. Se firmaron consentimientos informados y se garantizó el anonimato y la confidencialidad.

Procesamiento de análisis

Los datos se sometieron a análisis de contenido, el que se inició con una codificación de primer orden, basado en las categorías apriorísticas definidas al inicio de la investigación (Gibbs, 2012). A continuación, en la Tabla 2 se ilustra un ejemplo de la codificación de primer orden.

TABLA 2
Ejemplo codificación primer orden

Ejemplo extraído de entrevistas a docentes que trabajan con estudiantes migrantes.
 (...) Encuentro que para Jeans Louis su principal factor obstaculizador que influye bastante en sus evaluaciones de manera negativa es el idioma. Él todavía no domina el español y en ese sentido las evaluaciones no captan lo que realmente sabe.
 Profesora 1.
 Problematicador Evaluación_ Idioma
 Durante el análisis se extraen todos los fragmentos codificados como: Barrera Idioma de las diversas entrevistas para componer un inventario más detallado del caso y poder describir Factores Problematizadores de la Evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, como se aprecia en la Tabla 3 se construyó un libro de códigos que permitió ir visualizando las categorías y subcategorías y que, en este ejemplo, dieron origen a dos dimensiones: la académica y personal, tal como se ilustra a continuación:

TABLA 3
Ejemplo de libro de código

Etiqueta	Descripción	Código	Fr.
Problematizador- Personal -Evaluación /idioma	Se refiere a una condición personal que referida al idioma del estudiante extranjero.	PEval-I	25
Problematizador- Académico- Evaluación-diferencias /curricular	Se refiere a una condición de carácter académico, representadas por las diferencias en el contenido disciplinar entre los países.	PEval-dc	12
Problematizador-Académico- bajo dominio-contenido	Se refiere a una condición de carácter académico, referido al bajo dominio de los contenidos por parte de los estudiantes migrantes.	PEval-bd	18

Fuente: Elaboración propia.

Una vez que todas las entrevistas fueron codificadas, se procedió a desarrollar codificación de segundo orden, que dieron origen a las dos categorías de este estudio y para ello, se empleó una matriz de doble entrada, tal como se ilustra a continuación en la Tabla 4.

TABLA 4
Matriz Categoría 1 Condiciones problematizadoras del proceso evaluativo

Estudiantado	Dimensión personal	Tenía dificultades con la comprensión del idioma, ella me decía, no le entiendo. Entonces, aquello es muy complejo tanto para enseñar como para evaluar(E.1., comunicación personal, 11 de octubre de 2019).
	Dimensión Académica	El estudiante peruano venía súper descendido en cuanto a contenidos. Entonces en el área de Lenguaje, me costó mucho nivelarlo, ya que el curriculum que ellos tienen es muy distinto a nuestro curriculum(E.4, comunicación personal, 29 noviembre de 2019).
Profesorado	Dimensión Personal	Yo he tenido estudiantes peruanas, venezolanas y brasileros y es difícil, en lo personal, no tengo experiencia sobre la cultura de esos países, entonces se complejiza para enseñar y sobre todo evaluar (E.4, comunicación personal, 29 noviembre de 2019).
	Dimensión Formativa	En la formación inicial fue bien poco lo que nos enseñaron sobre la adecuación de instrumentos evaluativos, la verdad es que no, no nos enseñaron a adecuar instrumentos evaluativos, menos con estudiantes migrantes(E.2, comunicación personal, 25 de octubre de 2019).
	Dimensión Contextual	En cuanto a los alumnos migrantes no hay nada establecido, ellos son evaluados igual que cualquier otro estudiante, por lo tanto, el reglamento de evaluación no los considera (E.4, comunicación personal, 29 noviembre de 2019).

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se diseñaron esquemas que favorecieron la extracción de significados que permitieron analizar las condiciones que inciden en el proceso evaluativo con estudiantes migrantes (ver las figuras incorporadas en el capítulo de resultados).

Se emplearon dos criterios de calidad de acuerdo con la propuesta de Vasilachis (2006): 1) credibilidad, referida al criterio de verdad que en este estudio se llevó a cabo mediante la presentación de los principales resultados a los participantes y 2) transferibilidad, representada por descripciones densas que proporcionan información suficiente para que las y los lectores puedan establecer semejanzas otros contextos similares. De este modo, se transcribieron las entrevistas textualmente para evidenciar lo que los sujetos dicen y piensan respecto de su propia vivencia.

Finalmente, cabe indicar que esta investigación respondió a criterios éticos, tales como el anonimato y la confidencialidad de los datos, así como la participación libre y voluntaria.

RESULTADOS

Al explorar en la experiencia de evaluación con estudiantes migrantes, se identificaron dos categorías, la primera referida a las condiciones que problematizan el proceso evaluativo y la segunda corresponde a los facilitadores de éste.

Condiciones problematizadoras del proceso de evaluación

Respecto a esta categoría, en la Figura 1 se observa que las profesoras identificaron condiciones que problematizan el proceso evaluativo con estudiantes migrantes, emergiendo subcategorías que representan la experiencia del estudiantado y del personal docente. Las condiciones se refieren a dos aspectos: las dificultades que experimenta el estudiantado y las problemáticas que enfrenta el profesorado al evaluar estudiantes migrantes.

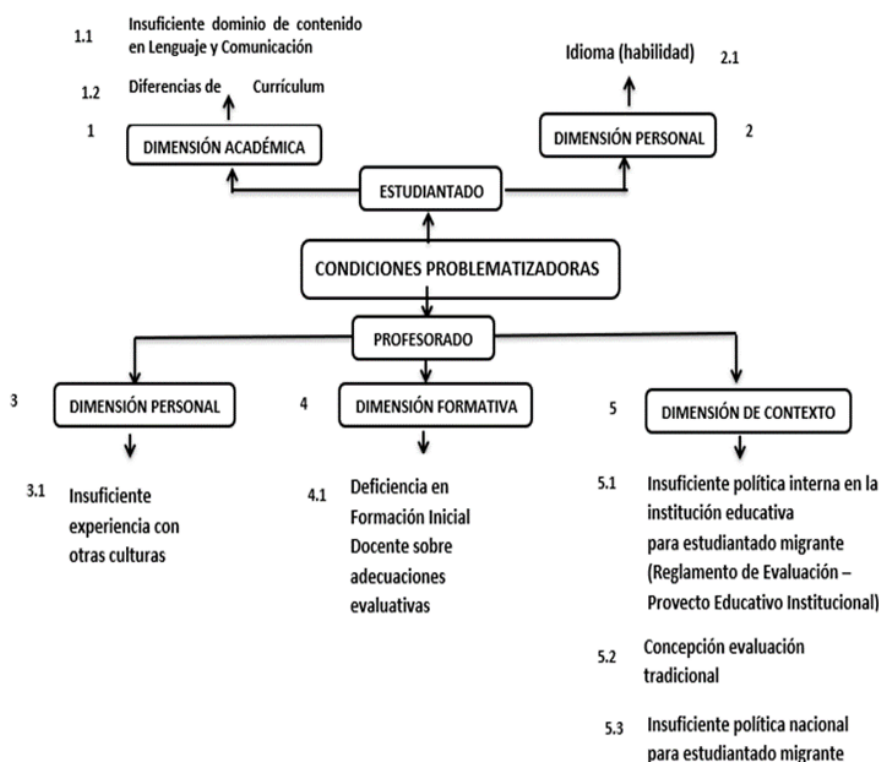


FIGURA 1.
Categoría 1. Condiciones problematizadoras del proceso de evaluación
Fuente: Elaboración Propia, 2020

Categoría 1. Condiciones problematizadoras del estudiantado

En el caso del estudiantado migrante, las docentes perciben problemáticas que se enmarcan en el ámbito académico y personal, que constituirían las subcategorías, denominadas en adelante como dimensiones, tal como se aprecia en la Figura 1.

Dimensión Académica

Esta dimensión se refiere a dos elementos de carácter académico que inciden en el proceso de evaluación, a saber: insuficiente dominio de contenidos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, y diferencias en el currículum, lo que podría significar cierta limitación para el desarrollo de aquellos aprendizajes que requieren conocimientos previos específicos.

Insuficiente dominio de contenidos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación

Los estudiantes y las estudiantes migrantes evidencian insuficiente dominio de contenidos de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, lo que dificultaría su desempeño en las evaluaciones, según se aprecia en las siguientes citas:

Entonces, por ejemplo, de manera específica, la estudiante venezolana de segundo medio, venía con pocos contenidos aprendidos. Además, tenía muy pocas habilidades desarrolladas, un nivel de comprensión lectora muy disminuido, podía localizar información y entregar una opinión, pero no era capaz de analizar, reflexionar, ya que me contaba que, en su anterior colegio, en Venezuela, se focalizaban en esas habilidades, por lo tanto, igual se dificulta (E.4, comunicación personal, 29 de noviembre de 2019).

Me respondió que su profesor peruano se centraba en contenidos relacionados con textos no literarios. Además, no tienen la asignatura de Lenguaje y Comunicación propiamente tal, sino que un curso que abarca redacción, ortografía y comprensión lectora. Entonces, el estudiante estaba perdido, porque le faltaban los contenidos mínimos obligatorios. (E.3, comunicación personal, 8 de noviembre de 2019).

Diferencias de currículum

El currículum educativo varía de acuerdo con cada país. Es por ello que las personas migrantes en formación presentan conocimientos y habilidades coherentes con los Programas de Estudio de país de origen. Las diferencias a nivel curricular representan un problema para el alumnado migrante, ya que los conocimientos que domina no necesariamente corresponden a los que requiere para aprender la disciplina según el marco curricular nacional y esta condición de carácter estructural, se reconoce como una problemática que se ilustra a continuación:

El estudiante peruano venía súper descendido en cuanto a contenidos. Entonces en el área de Lenguaje, me costó mucho nivelarlo, ya que el currículum que ellos tienen es muy distinto a nuestro currículum (E.4, comunicación personal, 29 de noviembre de 2019).

Considero que el currículum afecta, es distinto de un país a otro y eso complica sobre todo para enseñar literatura, mi estudiante migrante no conocía la misma literatura que los alumnos chilenos y los contenidos tampoco son los mismos. (E.5, comunicación personal, 07 de diciembre de 2019).

Esta situación constituye un problema pedagógico que desafía al personal docente, el que debería diagnosticar las diferencias en los contenidos entre el país de origen del estudiante y el nuestro, a fin de idear acciones que disminuyan la brecha curricular. Esta condición parece ser más problematizadora al inicio de la inserción educativa y, habitualmente, el profesorado para resolverlo realiza clases complementarias estudiantes migrantes, las que tienen como objetivo nivelar los conocimientos previos de estos. Esto muchas veces no está exento de dificultad, especialmente, por la falta de experiencia del docente en adecuaciones curriculares y evaluativas, como se evidenciará más adelante cuando se analicen las condiciones que problematizan este proceso desde la perspectiva del profesorado.

Dimensión Personal

Esta dimensión se refiere a una condición de carácter personal y, particularmente, se trata del idioma de la persona migrante, el que en ocasiones incide negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que se manifiesta en un desempeño deficiente en los procesos de evaluación.

Idioma del estudiantado

Las profesoras señalan que los estudiantes migrantes presentan problemas para comprender el idioma español, lo que constituye una barrera inicial en el proceso de comprensión y luego, repercute en el proceso de evaluación. Lo anterior, se puede apreciar en las siguientes citas:

El idioma es un factor que influye bastante en sus evaluaciones, porque le cuesta todavía comprender, se ve acomplejado por el tema, lo que evidentemente afecta el aprendizaje lector y, por consiguiente, las evaluaciones de la asignatura resultan ser difíciles para este tipo de estudiantado (E.1, comunicación personal, 11 de octubre de 2019).

El idioma incide mucho, de pronto no comprende lo que yo estoy diciendo, las instrucciones que entrego, sobre todo en las evaluaciones, me ha dicho que entiende otra cosa, entonces, eso dificulta el proceso de comprensión para ella (E.2, comunicación personal, 25 de octubre de 2019).

Es importante señalar que desarrollar habilidades de comprensión es un proceso complejo, más aún cuando no existe un manejo adecuado del idioma. Por consiguiente, se requiere contar con tiempo adicional para desarrollar acciones de nivelación, considerando la dificultad con el idioma español.

Además, las docentes enfatizaron dos problemáticas: las dificultades que tuvieron para trabajar la comprensión lectora y la preocupación de la comunidad educativa por los resultados del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Esto porque al participar el estudiantado migrante con dificultades para comprender el idioma, sus resultados en la prueba bajan el puntaje promedio de la comunidad escolar. Esto lleva a algunos establecimientos a desarrollar prácticas que terminan excluyendo a este grupo de personas en la escuela, por ejemplo, al sugerirles que no participen de esa medición, tal como se ilustra a continuación:

(...) complejo, sobre todo por ejemplo en comprensión lectora, me acuerdo que con los estudiantes brasileños me costó mucho trabajar esto. Además, justo ellos estaban en segundo medio y tenían que rendir SIMCE y el colegio estaba muy preocupado, porque ellos iban a rendir esta evaluación y no conocían bien el español, cuestión que no solo les perjudicaba a ellos, sino también, los puntajes generales del curso. Se observó cómo algunos profesores sugirieron que no fueran evaluados (E.4, comunicación personal, 29 de noviembre de 2019).

Lo anterior, devela una problemática en la evaluación estandarizada que no considera la diversidad cultural presente en el aula, especialmente en el campo de la educación pública, que en la última década ha aumentado su población extranjera. Además, dado el carácter estandarizado de dichas evaluaciones no se responde a las diferencias del estudiantado y tampoco, considera las necesidades educativas específicas, especialmente al inicio de su proceso de inserción escolar.

Condiciones problematizadoras del profesorado

En la Figura 1 se presentan tres dimensiones que afectan al profesorado al evaluar estudiantes migrantes, aspectos que tienen un carácter personal, formativo y de contexto.

Dimensión personal Dimensión personal Dimensión personal

Se aprecia que las profesoras declaran como un problema, a nivel personal, la falta de conocimiento de otras culturas, lo que limita la pertinencia de sus prácticas pedagógicas. En consecuencia, esta carencia personal, constituiría un problema para el proceso de evaluación, ya que resulta complejo contextualizar las evaluaciones cuando existe cierta ignorancia cultural para adecuar el proceso de evaluación al estudiantado. Lo anterior queda reflejado en las citas:

Para nosotras las profesoras, es complejo evaluar al estudiantado migrante porque no conocemos a cabalidad su cultura y, además, no podemos prepararnos porque no sabemos qué estudiantes migrantes van a llegar. Yo he tenido estudiantes

peruanas, venezolanas y brasileros y es difícil, en lo personal, no tenemos experiencias con esos países, entonces se complejiza enseñarles y sobre todo evaluarlos (E.4, comunicación personal, 29 de noviembre de 2019).

Si tuviera mayor conocimiento teórico y cultural respecto al país de procedencia de los estudiantes migrantes, se podría realizar mayores y mejores adecuaciones tanto a la enseñanza, como a las evaluaciones (E.3, comunicación personal, 8 de noviembre de 2019).

Dimensión formativa

Se establece que la dimensión formativa constituye una condición problematizadora a nivel del profesorado. Entonces, deficiencias en la preparación para desarrollar adecuaciones evaluativas, tanto en la formación universitaria como en capacitaciones durante el ejercicio de la profesión, limitan la efectividad de la labor pedagógica. En síntesis, no han adquirido conocimientos de evaluación acordes con la creciente diversidad cultural que está experimentando el aula, por el aumento de la asistencia de personas extranjeras a la escuela. Esto queda ilustrado en las siguientes citas:

En el fondo, cuando uno estudia en la universidad no te enseñan a trabajar con distintos tipos de alumnos, por ejemplo, extranjeros. Yo recuerdo una excesiva preocupación por los contenidos disciplinares en sí y una falta de reflexión sobre el ajuste que exige la diversidad de los estudiantes en el aula. Evidentemente, hay que hacer ajustes en los contenidos cuando en el grupo curso hay estudiantes extranjeros, pero en la universidad no te preparan para ello y tampoco, en los cursos de perfeccionamientos se aborda este tema (E.4, comunicación personal, 29 de noviembre de 2019).

Siento que desde la universidad no nos prepararon para atender a una diversidad de estudiantes, pensando en los migrantes y en el ejercicio docente tampoco, nos hemos detenido a capacitarnos en ello, pero aún responde a una iniciativa personal. (E.1, comunicación personal, 11 de octubre de 2019).

Otro aspecto a destacar corresponde a la falta de conocimiento para adecuar los instrumentos evaluativos, puesto que, durante la formación inicial y continua, el foco de la enseñanza de la evaluación tuvo un carácter estandarizado y por ello, al enfrentar la necesidad de mejorar la práctica evaluativa, ellas experimentan con propuestas evaluativas que no tienen suficiente fundamento teórico o que se guían por la intuición con escaso análisis en una perspectiva crítica, tal como se evidencia a continuación:

En la universidad no nos enseñaron a realizar adecuaciones evaluativas. En el colegio tampoco nos han brindado ninguna capacitación sobre cómo adecuar un instrumento evaluativo para estudiantes migrantes, lo que ha sido un problema, porque no sabemos con certeza cómo ajustarnos a este desafío pedagógico. No sabemos realmente como evaluar el conocimiento del niño o niña migrante y muchas veces evaluamos, pero basándonos en lo que intuitivamente una cree. Esto denota la urgencia de contar con mayores oportunidades para capacitarse en este sentido (E.5, comunicación personal, 07 de diciembre de 2019).

En la Formación Inicial fue bien poco lo que nos enseñaron sobre la adecuación de instrumentos evaluativos, nos enseñaron muy sobre la importancia de diversificar los instrumentos evaluativos, menos con estudiantes migrantes y entonces, podrían cuestionarse los resultados a los que llegamos con nuestra evaluación (E.2, comunicación personal, 25 de octubre de 2019).

Se observa que las profesoras reconocen su falta de preparación para evaluar, adecuadamente al estudiantado migrante y esto podría afectar los criterios de confiabilidad y validez de los instrumentos que emplean para evaluar los aprendizajes de estos estudiantes en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Dimensión de contexto institucional

Esta dimensión se refiere al contexto institucional en que trabajan las profesoras, al respecto se identificaron tres condiciones que problematizan la evaluación de estudiantes migrantes: la política educativa a nivel del establecimiento educativo, también las orientaciones nacionales y la concepción tradicional de la evaluación.

La primera condición corresponde a la insuficiente política educativa institucional para atender las necesidades educativas del estudiantado migrante. Al respecto, los docentes declaran que tanto el Proyecto

Educativo Institucional (PEI) y el Reglamento de Evaluación, no consideran ajustes curriculares y de evaluación para los estudiantes extranjeros. Por consiguiente, no existirían orientaciones específicas que favorezcan un trabajo articulado y consensuado entre el personal docente, respecto a las prácticas evaluativas más pertinente para el estudiantado migrante.

A nivel institucional no hay ningún reglamento que regule las prácticas de enseñanza y de evaluación con estudiantado migrante, en cuanto a la evaluación. Entonces, una se pregunta ¿qué hago? Aquello representa una problemática profesional que deberíamos resolver por el impacto que puede tener en las personas que educamos (E.4, comunicación personal, 29 de noviembre de 2019).

El reglamento de evaluación no explicita el trabajo con estudiantes migrantes, es igual para todos y además, los reglamentos son siempre los mismos año, tras año. Yo creo que debemos incluirlos en nuestras políticas internas (E.3, comunicación personal, 8 de noviembre de 2019).

Los resultados muestran la inquietud de las profesoras ante la insuficiente normativa interna que regule prácticas de enseñanza y de evaluación con estudiantes migrantes, lo que podría incidir en el aprendizaje de los mismos.

La segunda condición se sitúa a nivel macro, es decir, las profesoras reconocen, también, deficiencias en la política educativa a nivel nacional para enfrentar procesos educativos con participación de estudiantado migrante, particularmente se requiere de una normativa para una evaluación orientada a la diversidad intercultural. Las profesoras reconocen que esto problematiza los procesos de evaluación, porque el trabajo con estudiantes extranjeros debería estar regulado.

En una perspectiva general considero que el Ministerio de Educación no ha entregado los lineamientos u orientaciones para que el profesorado trabaje con estudiantes migrantes. Yo creo que es urgente que lo haga, esto está afectando nuestro desempeño profesional, porque nosotros hacemos lo que mejor nos parece, pero no existe una guía para el trabajo docente que pueda prevenir desigualdad ante el aprendizaje o la evaluación a partir de la condición de migrante (E.5, comunicación personal, 07 de diciembre de 2019).

El Ministerio de Educación no ha brindado mecanismos claros para que nosotros los docentes trabajemos con alumnos migrantes, sólo explicita el tema de la inclusión, pero en general, nada específico a los migrantes (E.2, comunicación personal, 25 de octubre de 2019).

La tercera condición se refiere a la concepción de evaluación que se promueve y comparte a nivel institucional. Se observó predominio de una noción tradicional de la evaluación, la que limita el proceso evaluativo, porque no admite ajustes o adecuaciones a las situaciones evaluativas. Tal como se presenta a continuación:

El tema de la evaluación es más complejo, porque en el colegio donde trabajo las pautas evaluativas son estrictas y rígidas, siento que todavía la evaluación es sinónimo de calificación, entonces, predomina un enfoque de evaluación tradicional. Bajo esa perspectiva, la evaluación tradicional no considera la interculturalidad como factor que debe contemplarse cuando se tiene estudiantes migrantes en el aula, el proceso de evaluación es igual para todos (E.4, comunicación personal, 29 de noviembre de 2019).

En mi establecimiento se promueve una evaluación más bien tradicional, como medición, preocupada en aspectos superficiales como formato o protocolos en caso de copia o ausencia, pero no enfatiza en realizar mayores cambios a las situaciones evaluativas para diversificar los instrumentos, por ejemplo (E.5, comunicación personal, 07 de diciembre de 2019).

Categoría 2. Condiciones facilitadoras de los procesos de evaluación

En la Figura 2, se presentan las condiciones que según la experiencia de las profesoras facilitan los procesos de evaluación. Estas condiciones se focalizan, principalmente, en dos áreas: la primera está referida al estudiantado y la segunda al profesorado y su contexto laboral.

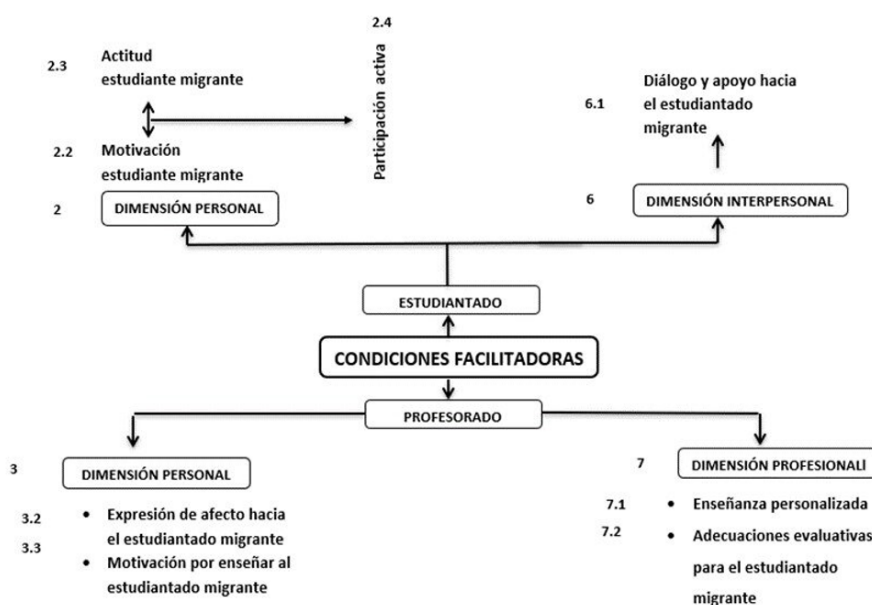


FIGURA 2.
Categoría 2. Condiciones facilitadoras del proceso de evaluación
Fuente: Elaboración Propia, 2020.

Condiciones facilitadoras del estudiantado

En el caso de los estudiantes migrantes, se observa que ciertas características personales e interpersonales intervendrían positivamente en el proceso de evaluación.

Dimensión personal

A nivel personal, se identificaron tres elementos facilitadores de la evaluación: motivación, actitud y participación activa del estudiantado migrante.

Respecto de la motivación, se percibió que ésta incide de forma positiva en el proceso de enseñanza y de evaluación del estudiantado migrante. En particular, aumenta la motivación del estudiantado por aprender, cuando tienen la oportunidad de compartir sus experiencias y parte de su cultura, como se aprecia a continuación:

Asimismo, creo que los estudiantes migrantes presentan mayor motivación que los estudiantes chilenos, tienen ese deseo de adquirir nuevos conocimientos y se motivan bastante cuando se les da la oportunidad de que ellos conversen sobre su cultura, lo que es un aporte para la clase. Ahora, en cuanto a la evaluación, también favorece bastante cuando el estudiante migrante demuestra motivación hacia su aprendizaje, los resultados de la evaluación serán mejores, que un estudiante que presente desmotivación respecto a su desempeño (E.4, comunicación personal, 29 de noviembre de 2019).

Considero que los alumnos migrantes tienen motivación por aprender, incluso más que los estudiantes chilenos, eso se nota en el esfuerzo que realizan por mejorar y esa motivación incide de forma positiva en la evaluación (E.2, comunicación personal, 25 de octubre de 2019).

La segunda condición que se observa en la Figura 2 es la actitud de estudiantes migrantes. Las profesoras dan cuenta que, si él o la estudiante migrante tiene una actitud positiva hacia el aprendizaje, demuestra mayor compromiso académico: cumple con las tareas, respeta los plazos, repercutiendo positivamente en los resultados del proceso evaluativo y viceversa. Lo anterior, se ilustra a continuación:

Entonces yo hice una reflexión con el resto del curso y les decía estas cosas son un aporte para nuestra clase, la responsabilidad con el aprendizaje, la buena actitud a participar a mejorar, hace que los resultados de la evaluación mejoren. Por lo tanto, yo asocio a los migrantes con actitudes positivas, creo que tienen tanta responsabilidad, buena disposición para el trabajo, una actitud positiva (E.2, comunicación personal, 25 de octubre de 2019).

Mi estudiante migrante tiene una actitud positiva hacia su aprendizaje, se dispone a aprender y eso le ha favorecido en su rendimiento y, por consiguiente, en los resultados de la evaluación (E.3, comunicación personal, 8 de noviembre de 2019).

La tercera condición es la participación activa del estudiantado migrante en actividades didácticas y evaluativas. Según lo expuesto por el profesorado, las personas extranjeras logran enriquecer sus habilidades para enfrentar las situaciones evaluativas, en la medida que participan en el desarrollo de éstas.

La estudiante migrante, tiene una participación muy activa en las clases y en esta evaluación también la tuvo, lo que indudablemente incide en los resultados de la evaluación, pues su participación hace que exista más diálogo, retroalimentación y que mejore su aprendizaje (E.2, comunicación personal, 25 de octubre de 2019).

El estudiante migrante siempre está participando de la clase, pregunta cuando tiene dudas y eso le ha ayudado a mejorar la adquisición de su aprendizaje y los resultados de la evaluación (E.5, comunicación personal, 07 de diciembre de 2019).

En definitiva, lo anterior radica en una condición facilitadora, pues su participación activa en las clases, favorece el diálogo y la retroalimentación, elementos fundamentales dentro de la evaluación, que optimizarán su proceso de aprendizaje.

Dimensión interpersonal

Respecto a la dimensión interpersonal se encontró una condición facilitadora en los procesos de evaluación: diálogo y apoyo entre estudiantes, específicamente de los estudiantes chilenos hacia sus compañeros migrantes, como se muestra a continuación:

Constantemente dialogan con sus compañeros migrantes y los apoyan, por eso creo que es importante la relación interpersonal que se da entre ellos. Eso ayuda al aprendizaje y he notado una mejora del rendimiento en un estudiante particular, siempre lo están apoyando en las tareas o en algún trabajo evaluado, le preguntan si sabe cómo se hace, de lo contrario, les explican, etc. (E.1, comunicación personal, 11 de octubre de 2019).

También, aparte, de la retroalimentación que yo realizo con mis estudiantes, he visto como los propios alumnos hacen comentarios y retroalimentan a sus compañeros, sobre todo a su compañero migrante, le han dicho mira acá te falta esto o podrías desarrollar la actividad de esta manera para que te resulte mejor (E.5, comunicación personal, 07 de diciembre de 2019).

En consecuencia, las docentes observaron que el estudiantado migrante, por su parte valora el apoyo constante de sus compañeros. En este sentido, las situaciones evaluativas desarrolladas colaborativamente mejoran las relaciones interpersonales, lo que podría facilitar la adquisición de los aprendizajes por parte de los alumnos extranjeros y, por consiguiente, se transforma en un facilitador del desempeño durante la evaluación. Lo anterior, se puede apreciar en la siguiente cita:

Él ha valorado el apoyo de sus compañeros, tanto en clases, como después de evaluaciones escritas. Yo observo que hay interés por ayudarlo a hacer algún trabajo evaluado. Se nota la preocupación, dialogan permanentemente con él y ese apoyo es crucial para las evaluaciones (E.5, comunicación personal, 07 de diciembre de 2019).

Condiciones facilitadoras del profesorado

En el caso de los docentes, en la Figura 2, se observan condiciones facilitadoras que se sitúan en dos dimensiones: personal y profesional.

Dimensión personal

A nivel personal se identificaron dos elementos facilitadores de los procesos de evaluación correspondientes a: expresión de afecto hacia el estudiantado y motivación por enseñarles.

La primera condición referida a la expresión de afecto por parte de las profesoras hacia el estudiantado migrante, resulta favorable para la evaluación, pues ésta se concibe como un proceso más cercano, en donde la docente logra la confianza del estudiante para que pueda hacer consultas y manifestar inquietudes en una situación evaluativa, lo que se aprecia en las siguientes citas:

Yo creo que, en general, uno como profesora siempre debe estar preocupada de cada estudiante, pero creo que hay que desarrollar una sensibilidad especial frente a estudiantes migrantes, especialmente por la situación de vulnerabilidad que esto significa. Entonces, siento que como docente debo preocuparme y ocuparme de sus necesidades. La experiencia me está indicando que con los estudiantes migrantes hay que ser cercanas y afectiva para que no sienta vergüenza de preguntarme en una evaluación, por ejemplo, entonces esta relación afectiva positiva va favoreciendo la experiencia de evaluación (E.3, comunicación personal, 8 de noviembre de 2019).

Yo siento afecto por mis estudiantes migrantes, preocupación hacia ellos y su aprendizaje. Eso nos ha ayudado a desarrollar las clases de forma más cercana y la evaluación también (E.2, comunicación personal, 25 de octubre de 2019).

La segunda condición corresponde a la motivación que declara tener la docente, por la enseñanza y evaluación, disposición que incide no solo positivamente en su práctica, sino que también influye en el desempeño del estudiante, tal como se observa a continuación:

Una profesora que se motiva para que su estudiante aprenda, que lo o la apoye, trate de nivelarlo, evidentemente influye en las condiciones para que el estudiantado migrante se prepare mejor para las evaluaciones. Considero que la motivación por enseñar elimina barreras y moviliza al docente a buscar la forma de que el estudiante aprenda y también, lo lleva a ajustar los procesos de evaluación. Esto aplica más todavía en el caso del estudiantado migrante, que requiere de apoyo extra en la enseñanza y en la evaluación (E.5, comunicación personal, 07 de diciembre de 2019).

Dimensión profesional

A nivel del ejercicio profesional, se evidenciaron dos condiciones que afectan de forma positiva el proceso de evaluación con el estudiantado migrante: 1) enseñanza personalizada y 2) adecuaciones evaluativas, tal como se aprecia en la Figura 2.

La enseñanza personalizada es un espacio y tiempo que puede o no ser complementario de enseñanza, normalmente empleado para fortalecer el aprendizaje de contenidos y habilidades según el nivel educativo del estudiante. Lo anterior, se aprecia a continuación:

Entonces en ese momento yo tuve que trabajar de forma personalizada con él. Recuerdo que lo cité en horas extras de clases, para trabajar literatura, porque el plan lector de ellos es sumamente distinto al de nosotros en cuanto a la cantidad de libros, en los tipos de libros que ellos leen. Entonces ahí yo hice un trabajo más específico, una enseñanza mucho más personalizada, en que consideré sus características personales y también, su condición de migrante (E.4, comunicación personal, 29 de noviembre de 2019).

Para que mi estudiante migrante pudiese comprender el contenido que estaba enseñando, nos reunimos en otro horario para enseñarle de forma personalizada, de lo contrario no podría adquirir un aprendizaje significativo y su evaluación hubiese sido deficiente (E.5, comunicación personal, 07 de diciembre de 2019).

El segundo elemento que el profesorado reconoce como una condición facilitadora, corresponde al desarrollo de adecuaciones en las situaciones evaluativas y el diseño de instrumentos con ajustes que respondan a las necesidades específicas del estudiantado migrante. En este sentido, recoger información contextualizada de la realidad del alumnado extranjero fortalece la validez y confiabilidad de la evaluación, según la experiencia de las profesoras:

Yo pienso que las adecuaciones evaluativas también se relacionan con el rendimiento académico, es decir, cuando éstas se hacen, mejoran el rendimiento del estudiante migrante. Me di cuenta de esto cuando leímos un artículo de los derechos humanos sobre la inseguridad colectiva en Colombia, ella inmediatamente hizo la relación con su temática. La evaluación era escrita sobre la interpretación de dicho texto, pero el proceso evaluativo de ella fue oral, es decir, luego de la lectura planteó su perspectiva, de forma abierta al curso, argumentó el texto, de forma mucho más empoderada y eso fue mucho más significativo para ella que responder una prueba escrita, se sintió mucho más motivada (E.3, comunicación personal, 8 de noviembre de 2019).

Yo creo que la evaluación tiene que estar realizada pensando en la totalidad del grupo para que todos puedan desarrollar las habilidades necesarias. En mi práctica, como profesora, me preocupo de realizar adecuaciones evaluativas, a las situaciones evaluativas o a los instrumentos de evaluación. (E.5, comunicación personal, 07 de diciembre de 2019).

DISCUSIÓN

Una de las condiciones problematizadoras identificada en la experiencia de las profesoras es la deficiente formación inicial del profesorado para evaluar desde una perspectiva inclusiva, resultado que coincide con González, Berríos y Buxarrais (2013), quienes señalan que la preparación universitaria es insuficiente para desarrollar educación intercultural. Además, Palma (2015) precisa que el profesorado reconoce que tampoco se inclina hacia la flexibilidad curricular y por ello, se dificulta aún más la adaptación de la enseñanza al estudiantado migrante (Poblete, 2018). Lo anterior contrasta con los Estándares para la formación de profesionales de las Carreras de Pedagogía (Ministerio de Educación, 2011), porque se explicita a nivel pedagógico habilidades y conocimientos referidos a la promoción de la integración intercultural a nivel de las escuelas, meta formativa que todavía está lejos de ser alcanzada en las instituciones formadoras del profesorado a nivel nacional.

Asimismo, según indica Moreno (2016), la evaluación debe estar alineada a principios éticos que aseguren prácticas evaluativas pertinentes, exigiendo preparación y actualización del personal docente para enseñar y evaluar a los distintos estudiantes. Esto contradice los hallazgos encontrados, pues las profesoras señalan que las instituciones no estarían preparando para abordar la diversidad intercultural en el ámbito educativo.

En contraste a lo anterior, las docentes reconocen en sí poco fundamento teórico para realizar adecuaciones evaluativas, además lo hacen por iniciativa personal, lo que se relaciona directamente con el principio de beneficencia de la evaluación y, tal como indica Förster (2017), estas prácticas evaluativas conllevan beneficios para el estudiantado como una oportunidad de aprendizaje. Los resultados del estudio muestran que la diversificación evaluativa todavía no se logra totalmente y por consiguiente se está lejos de cumplir con el principio ético de la justicia en evaluación. Esto pone en cuestionamiento la dimensión ética de la práctica evaluativa que instaría a considerar las características y necesidades de cada uno de los y las estudiantes (Moreno, 2016).

Otra condición problematizadora es la falta de consideración de las diferencias entre los contenidos curriculares nacionales y los del país de origen del estudiantado migrante, porque a nivel institucional se trabaja con un currículum estándar y prescriptivo que no deja suficiente espacio para contextualizar la evaluación, coincidiendo con Beniscelli, Riedemann y Stang (2019), quienes subrayan la existencia de prácticas homogeneizadoras que contrastan con una educación intercultural (Mondada et al., 2018).

Por otra parte, se detectó que la concepción tradicional de la evaluación constituye una condición que problematiza, porque tiene un carácter rígido que no admite cambios o adecuaciones según el contexto. Y en esta perspectiva, se justifica transitar hacia una concepción de evaluación crítica, tal como lo plantea recientemente Mora (2019) y, además, promover un proceso de evaluación con justicia social en la medida que el personal docente desarrolle situaciones evaluativas diversificadas que consideren el contexto y las características distintivas del estudiantado para obtener información válida sobre la adquisición de los aprendizajes (Hidalgo y Murillo, 2017).

Uno de los hallazgos a destacar es que la dimensión afectiva y actitudinal constituye una condición facilitadora del proceso evaluativo con estudiantes migrantes. En ese sentido, el diálogo, las expresiones de afecto y el apoyo del profesorado, compañeros y compañeras generan en ellos seguridad y motivación para enfrentar el proceso evaluativo. Esto resulta importante de considerar, porque mientras exista trato no igualitario, las variables afectivas obstaculizan el desempeño en las situaciones evaluativas (Sanhueza, Friz y Quintriqueo, 2014).

Cabe indicar que se observó en las experiencias de las profesoras que las adecuaciones evaluativas obedecen a iniciativas personales y, por lo tanto, no responden a una política institucional que promueve una evaluación inclusiva desde la perspectiva intercultural en la escuela. Dado que los lineamientos del Ministerio de Educación de Chile son limitados en relación con la enseñanza y evaluación en la diversidad cultural, el mejoramiento de estos procesos tiene un carácter individual y se podría presumir que será un proceso lento. Por otra parte, llama la atención que se imputa al profesorado la responsabilidad de mejorar el proceso evaluativo, aunque las condiciones institucionales no sea las más favorables para la integración intercultural (Mora, 2019).

CONCLUSIONES

Conforme al objetivo de la presente investigación, se puede afirmar que existen condiciones problematizadoras y facilitadoras que influyen en el proceso de evaluación con estudiantes migrantes y que en general, no dependen del control de ellos, porque tienen relación con características del docente, sus compañeros/as y el contexto institucional.

En relación con las condiciones problematizadoras, se percibe como principal barrera el idioma y las diferencias de currículum entre el país de origen del o la estudiante migrante y el sistema escolar nacional. Estos aspectos, habitualmente, no son analizados y tampoco, considerados para fundamentar acciones remediales, denotándose un proceso de homogeneidad que persiste en educación.

Por otra parte, pese a que existe una política nacional de estudiantes extranjeros, esta no va acompañada de un plan de capacitación y, por lo tanto, las adecuaciones o intervenciones que hace el profesorado dependen de iniciativas personales, que no logran configurar una cultura evaluativa caracterizada por la inclusión. Esta problemática se acentúa, más aún, cuando se reconoce que la preparación universitaria, no considera la formación para trabajar con minorías, a pesar que a nivel nacional a través de los estándares para las carreras de pedagogía, se establecen como conocimientos básicos para quién inicia la carrera docente, competencias relacionadas con la interculturalidad y la inclusión.

En relación con los facilitadores de la evaluación, se concluye que variables afectivas y actitudinales constituyen condiciones claves cuando se evalúa estudiantado migrante. Por consiguiente, el profesorado debería desarrollar habilidades de ayuda y contención. Igualmente, importante es la disposición del profesorado a desarrollar adecuaciones en el proceso evaluativo, acción que exige reflexionar para responder a los requerimientos del estudiantado migrante que forma parte de la institución escolar. Se reconoce que cuando se generan espacios para realizar intercambios de experiencias, se adopta una concepción de evaluación crítica y comprometida con la justicia social, el sentido de la evaluación con migrantes adquiere un sentido más inclusivo.

Cabe señalar que los resultados del estudio son relevantes, tanto para el personal docente como para el equipo directivo de los establecimientos educacionales, porque invitan a revisar las condiciones bajo las cuales se evalúa al estudiantado migrante. Y en ese sentido, se recomienda:

- A nivel institucional revisar y actualizar la normativa relacionada con los procesos de evaluación desde un enfoque socio crítico.

- Comprometer la participación del profesorado en instancias de formación y capacitación en este ámbito.
- Generar espacios para la reflexión sobre el aprendizaje que se adquiere desde la propia práctica sobre la evaluación de estudiantes migrantes y además, posibilitar el intercambio de dicho saber práctico al interior de la comunidad educativa.

En cuanto a las limitaciones se reconoce: primero, no se encontraron estudios sobre las condiciones que regulan la evaluación con estudiantes migrantes, dificultando la discusión de los resultados. Segundo, el muestreo desarrollado no consideró la diversidad de nacionalidades del estudiantado y, por otra parte, este estudio se limita a la visión que tienen un conjunto de profesoras y por lo tanto, los resultados tienen una interpretación local.

Finalmente, se desprenden dos proyecciones. Primero, es relevante desarrollar un estudio de casos con enfoque crítico que permita develar qué significados están limitando el desarrollo de procesos de evaluación con estudiantes migrantes que favorezca la inclusión cultural en la escuela. Segundo, sería valioso estudiar, con mayor profundidad, la dimensión afectiva actitudinal que facilita el proceso evaluativo, a fin de promover un avance en este sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, J. (2013). *Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y 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. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.522>.
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bustos, R. (2016). *Estrategias de adaptación académica en estudiantes inmigrantes de establecimientos de enseñanza básica y media en la ciudad de Arica*. (Tesis doctoral inédita). *Universitat Autònoma de Barcelona*. Recuperado de <http://bit.ly/2DZtqMe>
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, 18(46), 193-220.
- Bravo, N., Pailahueque, M. y Valenzuela, M. (2020). Percepciones de padres chinos sobre el proceso de inclusión educativa de sus hijos en escuelas de Temuco, Chile. *EDUCADI*, 4(1). Recuperado de <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/2191>
- Carrasco, S., Pámies, J. y Bertrán, M. (2008). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78. Recuperado de <https://bit.ly/30OOZYY>
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2016). *Migración en Chile 2005 – 2014*. Chile: Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Recuperado el 29 de julio de 2019 de <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/02/Anuario-Estad%C3%ADstico-Nacional-Migraci%C3%B3n-en-Chile-2005-2014.pdf>
- Förster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Santiago, Chile: Ediciones UC
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata

- González, O., Berríos, Ll. y Buxarrais, M. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Estudios pedagógicos*, 39(2), 147-164. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200010>
- 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*, (2), 151-169. Recuperado de <https://bit.ly/3fSh9Xx>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55149730007.pdf>
- Hopson, R. (2000). *How and Why Language Matters in Evaluation*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Jiménez F., Aguilera M., Valdés R. y Hernández, 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. doi: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Kvale, S. (2011). *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Ley General de Educación (2009). Ley 20370. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Ministerio de Educación.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education a qualitative approach*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación de Chile (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/librobasicaokdos.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018a). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Santiago, Chile: División de Educación General. Recuperado de <https://bit.ly/3fT8lR8>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018b). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de <https://bit.ly/2DEYLEx>
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios atacameños*, (57), 181-201. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Mora, M. L. (2019). Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. *Páginas de Educación*, 12(1), 75-97. doi: <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1769>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Oliver, C. (2002). Formación del profesorado para la diferencia: radiografía de un cambio. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(2), 1-6.
- Padilla, M. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, 241, 467-486. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2709011>
- Palma, M. (2015). Inclusión de los niños inmigrantes: prácticas sociales en el espacio educativo. En N. Garita (Presidencia). Acta académica. *XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Congreso llevado a cabo en San José, Costa Rica. Recuperado de <http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/ponencias/>
- Pedrero, V., Bernal, M. y Pérez, C. (2018). Migración y competencia cultural: un desafío para los trabajadores de salud. *Rev. Med. Clin. Condes*, 29(3), 353-359.
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 51-65. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-51.pdf>
- Rodríguez, R. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. Facultad de Educación. UNED. *Educación XXI*. 13(1), 101-123. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/279>

- Rodríguez, R. (2011). La enseñanza como práctica cultural: la gestión de aulas diversas. *Enseñanza & Teaching*, 29(1), 53-70. Recuperado de <https://bit.ly/33TjHC5>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga-España: Aljibe.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mac-GrawHill.
- Sanhueza, S. V., Friz Carrillo, M.C. y Quintriqueo Millán, S. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(3), 148-162. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-sanhueza-friz-.html>.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Yin, Robert K. (1984). *Case study research: design and methods, applied social research methods series*. Newbury Park, C.A: Sage.

Anexo

ANEXO

Guion de entrevista semiestructurada Objetivo: Explorar condiciones que determinan el proceso de evaluación de docentes de Lenguaje y Comunicación, con estudiantes migrantes, en establecimientos educativos de la intercomuna Concepción- Talcahuano. Tema (Categoría) Subtema (Subcategoría) Condiciones problematizadora del proceso de evaluación. - Política Pública - Diferencia cultural - Diferencia curricular Condiciones facilitadoras del proceso de evaluación. - Área interpersonal - Adecuaciones evaluativas

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Mellado-Bustos, A., Nocetti, A. y Contreras-Sanzana, G. (2021). Condiciones problematizadoras y facilitadoras del proceso de evaluación con estudiantes migrantes. *Revista Educación*, 45(2). Recuperado de <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43355>