



Resultados del alumnado extranjero en SIMCE: de lo global a lo invisible

Results of Foreign Students on SIMCE Test:
from the Global Gaze to the Invisible

Resultados de alunos estrangeiros no SIMCE:
do olhar global ao invisível

María Consuelo Rebolledo-Rebolledo* 

Angelina Sánchez-Martí** 

Jordi Pàmies Rovira*** 

Para citar este artículo: Rebolledo-Rebolledo, M. C., Sánchez-Martí, A. y Pàmies Rovira, J. (2024). Resultados del alumnado extranjero en SIMCE: de lo global a lo invisible. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 301-326. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17199>



Recibido: 26/08/2022

Evaluado: 22/08/2023

* Estudiante de Doctorado Universidad Autónoma de Barcelona. mariaconsuelo.rebolledo@autonoma.cat
** Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. angelina.sanchez@uab.cat
*** Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social. jordi.pamies@uab.cat

Resumen

Los resultados académicos del alumnado extranjero han sido motivo de estudio los últimos años. En este sentido podemos encontrar diversas investigaciones que han demostrado que las razones que llevan a obtener resultados inferiores al alumnado extranjero, en comparación a sus pares nativos, son mucho más complejas que meramente el nivel socioeconómico. Se presenta una investigación que tuvo como propósito el describir y analizar los resultados obtenidos por los estudiantes extranjeros en la prueba Simce de matemáticas y lectura en Chile, para 4.º Básico y 2.º Medio, los años 2016, 2017 y 2018, en tres niveles: regional, comunal y por escuela. Para esto se realizó un análisis cuantitativo con datos secundarios, de la región metropolitana de Chile, por ser la que concentra el mayor porcentaje de alumnado extranjero incorporado en los últimos años. Se optó por comparar contextos similares, considerando que las variables socioeconómicas son una de las principales explicaciones a las brechas de resultados. Dentro de los principales hallazgos identificamos que para el caso chileno la escuela cobra gran relevancia, ya que, en estos espacios no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes extranjeros y nacionales, elemento que derriba discursos instalados bajo la mirada de los análisis globales y bajo los cuales podemos afirmar lo nocivo que es analizar los resultados a niveles macro como son un país o una región. Considerando la relevancia ética que tiene el trabajo con resultados de alumnado escolar, se trabajó con datos anonimizados que permitan garantizar criterios de buenas prácticas y ética que se tienen como base del estudio.

Palabras clave

estudiantes extranjeros;
resultados de aprendizaje;
pruebas estandarizadas

Keywords

foreign students; academic
results; standardized tests

Abstract

The academic results of foreign students have been the subject of study in recent years. In this sense, we can find various investigations that have shown that the reasons that lead foreign students to obtain lower results, compared to their native peers, are much more complex than merely socioeconomic level. An investigation is presented that had the purpose of describing and analyzing the results obtained by foreign students on Chile's Simce mathematics and reading test for 4th and 2nd graders, during the years 2016, 2017 and 2018, across three levels: regional, communal and school-specific. A quantitative analysis was carried out using secondary data from the metropolitan region of Chile, as it is the region with the highest percentage of foreign students incorporated in recent years. The study specifically compares similar contexts, considering that socioeconomic variables are one of the main explanations for the gaps in results. Among the main findings, it was noted that in the Chilean case, the school takes on great relevance, since no statistically significant differences are observed between foreign and national students within these settings. This observation challenges the discourses installed under the gaze of global analyses, highlighting the potential misinterpretation of data when examined at macro levels such as a country or a region. Considering the ethical relevance of working with school student results, the study employed anonymized data to ensure criteria of good practices and research ethics.

Resumo

O desempenho acadêmico de alunos estrangeiros tem sido objeto de estudo nos últimos anos. Estudos demonstraram que os motivos que levam os alunos estrangeiros a obter resultados inferiores aos de seus colegas nativos são muito mais complexos do que apenas seu nível socioeconômico. O objetivo desta pesquisa é descrever e analisar os resultados obtidos pelos alunos estrangeiros nos testes Simce de matemática e leitura no Chile para a 4ª série e a 2ª série, nos anos de 2016, 2017 e 2018, em três níveis: regional, comunitário e escolar. Realizou-se uma análise quantitativa com dados secundários da região metropolitana do Chile, a região com a maior porcentagem de alunos estrangeiros incorporados recentemente. A pesquisa comparou contextos semelhantes, levando em conta que as variáveis socioeconômicas são uma das principais explicações para as discrepâncias nos resultados. Entre os principais achados, destacamos que, no caso chileno, as escolas têm grande relevância, uma vez que, nesses locais, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre alunos estrangeiros e nacionais. Esse resultado desafia discursos prevalentes baseados em análises globais, demonstrando como pode ser prejudicial analisar os resultados em níveis macro, como país ou região. Levando em conta a importância ética de trabalhar com resultados de alunos, utilizamos dados anonimizados para garantir a adesão às boas práticas e normas éticas que fundamentam o estudo.

Palavras-chave

estudantes estrangeiros;
resultados acadêmicos; testes
padronizados

Introducción

Los resultados académicos del alumnado inmigrante¹ han sido motivo de estudio durante las últimas décadas, en especial en Europa y Estados Unidos (Córdoba *et al.*, 2020; Garrido-Medina y Cebolla-Boado, 2010; Zinovyeva *et al.*, 2014; Arian *et al.*, 2017). En pruebas internacionales como PIRLS, TIMSS y PISA, estos obtienen resultados inferiores que sus pares nativos en la mayoría de los países; concretamente, en TIMSS se observó que el alumnado inmigrante obtuvo, de promedio, una diferencia de más de un año académico en comparación con los demás estudiantes (Correa *et al.*, 2018). Sin embargo, difieren de estos resultados los obtenidos en algunos países como Canadá, Australia, Reino Unido, Israel y Singapur; en los cuales, nativos e inmigrantes de primera generación obtienen resultados muy similares. El caso de los países latinoamericanos también es diverso; por una parte, en Brasil y Argentina el alumnado nativo obtiene resultados mucho más altos que el alumnado inmigrante de primera generación, tanto en matemáticas, como en lenguaje; y, por otra parte, en el caso de Chile, mientras que en matemáticas no se observan diferencias; en lectura los nacionales están levemente por debajo del alumnado extranjero en PISA 2015. Una de las pocas investigaciones realizadas en Chile (Eyzaguirre *et al.*, 2019) da cuenta de diferencias significativas identificadas entre los resultados académicos entre las y los estudiantes nacionales y extranjeros, y en el resultado de puntajes en la prueba estandarizada nacional, Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (Simce) a favor de los estudiantes nativos.

Los resultados del alumnado extranjero en el contexto internacional

La disparidad de resultados entre el alumnado nativo y el inmigrante se ha venido atribuyendo, por una parte, a desventajas socioeconómicas de este último (OECD, 2015; 2018). Un gran número de evidencias empíricas sostienen que el origen social de un niño o niña está fuertemente relacionado con el logro educativo (Bakken, 2014; Kieffer, 2011; Lauglo, 2010; Sirin, 2005; Strand y Schwippert, 2019) y, en el caso del alumnado inmigrante, podría ser esta una de las explicaciones para sus resultados académicos, considerando las condiciones desfavorables en las que usualmente llegan a vivir en los países receptores (Cebolla Boado, 2009; OECD, 2012, 2015).

1 Durante el desarrollo del artículo se utilizarán los términos de “alumnado inmigrante/nativo” y “alumnado extranjero/nacional”. Aunque los términos no son sinónimos, hemos optado por mantenerlos de acuerdo en el primer caso con la terminología utilizada en pruebas internacionales como TIMSS, PIRLS y PISA, y en el segundo por ser la utilizada en el caso chileno y la prueba Simce.

Un ejemplo empírico de esto es cómo llegan a establecerse a zonas periféricas, con menos recursos y en la mayoría de los casos accediendo a trabajos mayormente precarizados.

Esta tendencia, entre inmigrantes y nativos en PISA, se siguió observando al ajustar la comparación por nivel socioeconómico (Arikan *et al.*, 2017), situación con la cual la explicación en las diferencias de resultados ya no podría verse reducida solo a la condición socioeconómica, sino que debían incorporarse las condiciones tanto de los países de origen, como receptores.

De acuerdo con Schnepf (2007), es posible observar en Australia, Nueva Zelanda y Canadá una atracción de inmigrantes altamente calificados, y que por consiguiente se incorporan a la clase alta del país, a diferencia de Suiza y Alemania que atraen principalmente mano de obra que llega a vivir con la clase baja. En esta línea, en países donde la composición social es mayormente homogénea entre nativos e inmigrantes, la desventaja es menor a la que se observa en los que tienen mayores niveles de desigualdad (OECD, 2004). Por su parte, el caso alemán demuestra que las condiciones de desigualdad que generan los propios Estados receptores se expresan en una vinculación mayor con la segregación habitacional y con una mayor discriminación de la población extranjera y racismo (Malan Chucuri, 2019). Diversos estudios han atribuido los menores resultados del alumnado inmigrante a una mayor concentración en las escuelas, sin embargo, en ciertos países europeos y latinoamericanos esta concentración de alumnado extranjero no se ha expresado en menores resultados para este grupo (Eyzaguirre *et al.*, 2019; Garrido-Medina y Cebolla-Boado, 2010; Zinovyeva *et al.*, 2014). Esta diversidad de resultados permite apuntar, por una parte, a las diferenciadas condiciones que ofrecen las políticas públicas y las propias escuelas para el desarrollo de trayectorias convencionales y de éxito, y muestran cómo, en ocasiones, las posiciones sociales y culturales subalternas del alumnado extranjero, se ven reforzadas a través de los procesos de minorización académica. Es más, en la línea de Stanton Salazar (2004), proyectan también el escaso reconocimiento a la acumulación de capital social intraétnico y las dificultades que este tiene para convertirse en cultura académica desde las condiciones socioeducativas que se ofrecen (Carrasco *et al.*, 2011). Se obvia, así, el efecto escuela, las dimensiones institucionales internas, y cómo estas pueden influir en la reducción de desigualdades y la promoción del éxito escolar, la equidad y la inclusión educativa. Y en este sentido, un ingente número de investigaciones (Murillo, 2011; entre otros) ha aportado datos empíricos relevantes.

Junto con esto y siguiendo con las investigaciones realizadas a partir de PISA, aunque usualmente los estudiantes inmigrantes de primera generación obtienen peores resultados que los nativos, hay experiencias que

demuestran que pueden lograr resultados tan altos como los estándares internacionales. La literatura enumera una serie de elementos relevantes para ello, entre estos influye, por ejemplo, el sentido de pertenencia a la escuela, una incorporación temprana al sistema educacional, o la preparación que tienen las y los docentes para dar una respuesta educativa intercultural adecuada (Dronkers y De Heus, 2012a, Dronkers y De Heus, 2014; Levels y Dronkers, 2008). A tal efecto, Canadá y Nueva Zelanda han logrado muy buenos resultados en materia de integración y en torno a los resultados académicos del alumnado inmigrante. Estas acciones de éxito han estado asociadas con comprender que cada uno de los colectivos requiere de políticas y apoyos enfocados en necesidades particulares y en una amplitud mucho mayor de acciones más que puramente las ligadas al desarrollo del lenguaje (Gurthrie *et al.*, 2019). La consideración por las interacciones sociales, el acercamiento de los estudiantes y sus familias a las escuelas, financiación extra y asesores regionales expertos en la materia surgen como elementos constitutivos del éxito (Sepúlveda y Volante, 2019).

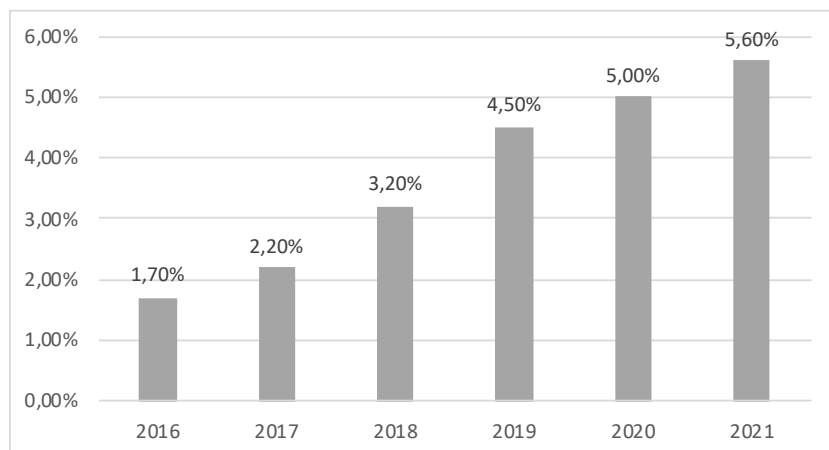
De acuerdo con Pieloch *et al.* (2016), las actitudes de los nativos y las políticas sociales y educativas son elementos centrales de atención por parte de los Estados; en este sentido, otro de los factores identificado como favorable para el alumnado inmigrante es la duración de la educación obligatoria en sus países de origen, el desarrollo económico y la estabilidad política que estos tengan (Dronkers y De Heus, 2012b). También, y de acuerdo con la revisión realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Nusche, 2009), se identifican dos niveles de características que resultan exitosas, por una parte, a nivel sistémico, el contar con sistemas educativos mínimamente segregados, establecer recursos adicionales para el apoyo particular a niños y niñas extranjeros, y velar por incorporar profesorado que cuente con las competencias necesarias para el trabajo intercultural y que además puedan ser migrantes. Por otra parte, a nivel de escuela, cabe considerar la enseñanza de la lengua del país de destino en los primeros años, involucrar a las familias en las escuelas y, por último, instalar una educación intercultural que lleve consigo una valoración por la diversidad.

Los resultados del alumnado extranjero en Chile

Si revisamos el caso chileno, desde 2015 se ha observado un crecimiento exponencial de la presencia de alumnado extranjero en el sistema educacional, aumentando de un 0,9 % a un 4,5 %, para 2019, y alcanzando a un 5,6 % en 2021 (figura 1).

Figura 1

Porcentaje de alumnos/as extranjeros/as en Chile (2016-2021)



Nota: elaborada a partir de datos del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2022).

Del 5,6 % de alumnado extranjero en 2021, un 59 % se escolariza en establecimientos municipales, y su presencia es mayor en algunas escuelas, las que precisamente presentan mayores índices de vulnerabilidad escolar y promedios Simce por debajo del nivel país (Eyzaguirre *et al.*, 2019).

A pesar de esto, aún no existe un número significativo de documentos científicos que dé cuenta de las posibles diferencias en los resultados entre el alumnado nativo y el alumnado extranjero; más bien, las investigaciones se han centrado en destacar aspectos relacionados con las políticas de integración (Mondaca Rojas y Gajardo Carvajal, 2015; Poblete Melis y Galaz Valderrama, 2017; Poblete Melis, 2016), y de estudios ligados al derecho y garantía de la educación que se ofrece a este grupo de estudiantes (Stefoni *et al.*, 2010). A modo de ejemplo, el Centro de Estudios Públicos de Chile lanzó recientemente el libro *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (Aninat y Vergara, 2019) con un capítulo comparativo entre el alumnado extranjero y el nativo (Eyzaguirre *et al.*, 2019), en el que se caracterizan las escuelas a las que asisten y también los efectos que produce un mayor número de estudiantes extranjeros en ciertas escuelas. En primer lugar, los resultados señalan que a nivel individual el alumnado nativo obtiene en promedio un rendimiento significativamente superior en las Pruebas Simce de lectura y matemáticas, que sus pares extranjeros, al comparar los puntajes tanto en 4.º y 8.º Básico, como en 2.º Medio. En el nivel de escuela, esto se revierte, y los inmigrantes obtienen 3 o 4 puntos más que sus compañeros nativos, sin hacer mención si este puntaje superior es estadísticamente significativo.

En cuanto a la concentración de alumnado extranjero, esta se encuentra reducida principalmente a un bajo número de escuelas, en su mayoría municipales, que funcionan con financiamiento público y cuentan con altos índices de vulnerabilidad y bajo promedio en las Pruebas Simce comparando con el promedio país (Eyzaguirre *et al.*, 2019). En términos de influencia de la concentración de alumnado extranjero, para las materias de lectura y matemáticas en 4.º Básico, no se observa un impacto significativo sobre el resultado de los estudiantes nativos, pero sí positivo sobre el alumnado extranjero. Para el caso de 2.º Medio, los resultados son similares, la mayor proporción de estudiantes extranjeros no provoca impacto alguno en sus pares nativos ni en la prueba de lectura, ni en matemáticas; aunque sí se observó un resultado positivo en el alumnado extranjero en la prueba de matemáticas, donde esta concentración les aporta de manera positiva.

Metodología

El presente es un estudio de corte transversal y exploratorio, realizado con datos secundarios del Simce y que tiene como propósito el describir y analizar los resultados obtenidos por los estudiantes extranjeros y sus pares nativos en las Pruebas Simce de matemáticas y lectura, en 4.º Básico y 2.º Medio, los años 2016, 2017 y 2018, en tres niveles: regional, comunal y por escuela. Siendo este un estudio exploratorio, se definió este análisis para examinar y explorar los datos con el objetivo de obtener una comprensión inicial del fenómeno de estudio, sin tener todavía claros los niveles de agrupamiento relevantes o la estructura jerárquica de los datos.

Se accedió a las bases de datos mediante la presentación de una propuesta de investigación a la Agencia de Calidad de Chile, con resguardo de la privacidad e identificación de los individuos, en cumplimiento al tratamiento de los datos y resultados, de acuerdo con el *Código de buenas prácticas en investigación* (*Codi de bones pràctiques en la recerca*) (2020) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Instrumento

El Simce es una evaluación nacional aplicada en diferentes periodos de la etapa escolar obligatoria, de carácter censal y muestral que pretende medir el logro de los contenidos y habilidades en diversas materias y áreas de aprendizaje. Integra además los “Cuestionarios de calidad y contexto”, que son contestados por el alumnado, el profesorado, las familias y apoderados, y que buscan información de los siguientes indicadores y variables (tabla 1).

Tabla 1

Dimensiones e indicadores de los instrumentos administrados en Simce

Tipo de instrumento	Dimensión	Indicadores y variables
Test de conocimientos	1. Resultados de Simce y estándares de aprendizaje	Estándares de aprendizaje
		Puntaje Simce
Cálculo metodológico	2. Medidas de progreso	Tendencia Simce
Cuestionario e indicadores gubernamentales	3.Otros indicadores de calidad educativa	Autoestima académica y motivación escolar
		Clima de convivencia escolar
		Participación y formación ciudadana
		Hábitos de vida saludable
		Asistencia escolar
		Retención escolar
		Equidad de género
		Titulación técnico profesional
Indicadores gubernamentales	4.Características de los alumnos	Nivel de vulnerabilidad
		Escolaridad de la madre
		Ruralidad o aislamiento
		Entrada de alumnos con buen desempeño académico
		Entrada de alumnos con mal desempeño académico
		Alumnos de ascendencia indígena
		Alumnos con necesidades educativas especiales
		Tasa de delitos de violencia intrafamiliar, vulneración de derechos y delitos sexuales

El cálculo de los resultados para las escuelas se realiza en tres etapas: en la primera, se estandarizan los resultados de los puntajes individuales de los estudiantes del establecimiento; luego, se reescalan los puntajes de 0 a 100, y por último se calcula el promedio por establecimiento. Este indicador se computa para cada prueba y para cada grado por separado.

Población y muestra

El estudio está circunscrito a la Región Metropolitana de Chile, ya que concentra la mayor cantidad y porcentaje de alumnado extranjero a nivel nacional y la que muestra el impacto real de la incorporación de alumnado extranjero. Se excluyeron las demás regiones por tener un porcentaje de alumnado extranjero muy bajo en sus escuelas, principalmente porque no se han configurado como regiones en las que se asiente la población

extranjera. En concreto, la muestra utilizada está compuesta por alumnado nacional y extranjero de entre 10-11 años y 14-15 años, que cursan 4.º Básico y 2.º Medio² matriculados en escuelas de dependencia municipal, particular subvencionado y particular pagada de las 52 comunas de la región (tabla 2). Se consideran para el análisis los resultados tanto en las pruebas de lectura, como de matemáticas, y que los totales de las muestras varían dependiendo del año, una de las posibles explicaciones es que se eximió de la rendición de las Pruebas Simce a estudiantes no hispanohablantes o con menos de un año de escolaridad en el país.

Tabla 2
Número de estudiantes que rinden Pruebas Simce en 4.º Básico y 2.º Medio

N.º de estudiantes Simce Lectura 4.º Básico						N.º de estudiantes Simce Lectura 2.º Medio					
Año	Nacional	%	Extranjero	%	Total	Nacional	%	Extranjero	%	Total	
2016	77 611	98	1798	2	79 409	69 375	98	1345	2	70 720	
2017	80 290	97	2419	3	82 709	70 306	97	2027	3	72 333	
2018	81 732	96	3637	4	85 369	69 574	96	2983	4	72 557	
N.º de estudiantes Simce Matemáticas 4.º Básico						N.º de estudiantes Simce Matemáticas 2.º Medio					
Año	Nacional	%	Extranjero	%	Total	Nacional	%	Extranjero	%	Total	
2016	78 048	98	1787	2	79 835	69 083	98	1352	2	70 435	
2017	80 539	97	2431	3	82 970	72 251	97	2060	3	74 311	
2018	82 026	96	3686	4	85 712	71 263	96	3062	4	74 325	

Análisis de datos

Se empleó el *IBM SPSS Statistics*, versión 25, y se efectuó un estudio descriptivo (porcentajes, medias, desviaciones típicas), que permitieran identificar las posibles diferencias de puntajes entre el alumnado nacional y extranjero, y el posible impacto de la alta concentración de estos últimos. Luego, con la finalidad de identificar posibles diferencias estadísticamente significativas se aplicó la prueba de normalidad y homocedasticidad mediante la prueba de Kolmogorov Smirnov, y con la determinación de la normalidad de las muestras se realizó un análisis de comparación de medias con las pruebas Anova, U de Mann Whitney y Kruskal Wallis, según correspondiera. En todos los análisis se empleó un nivel de confianza del 95 % (significación $p < .05$).

2 Se define la utilización de los resultados obtenidos en 4.º Básico y 2.º Medio, porque en ambos niveles se aplican pruebas de lectura y matemáticas de carácter censal.

En el análisis de los resultados se consideraron los niveles regional, comunal y de escuela. En el primer nivel se asumió la región metropolitana completa y todas sus dependencias; en el segundo, se utilizaron los datos de la comuna de Independencia, por ser la que cuenta con un mayor aumento de presencia de alumnado extranjero en los años analizados, y en el tercero, se tuvieron en cuenta los resultados de las escuelas RBD 8728 y RBD 8654, para el caso de 4.º Básico y 2.º Medio, respectivamente. En cada uno de estos niveles se realizaron dos estudios: el primero, sobre los resultados individuales, establecía una comparación de medias entre el alumnado nacional y el extranjero; en el segundo, se tuvo en cuenta una agrupación de escuelas según el rango de presencia de alumnado extranjero (tabla 3), determinando tres rangos de agrupación:

- 1. Menor de 10 % de alumnado extranjero.
- 2. Entre 10 % y 20 % de alumnado extranjero.
- 3. Mayor de 20 % de alumnado extranjero.

Tabla 3
Número de escuelas y porcentajes por rango de agrupación

Muestra escuelas 4.º Básico							Muestra escuelas 2.º Medio						
Año	Rango						Año	Rango					
	menor de 10 %	%	entre 10 % y 20 %	%	mayor de 20 %	% Total		menor de 10 %	%	entre 10 % y 20 %	%	mayor de 20 %	% Total
2016	1292	94	47	3	39	3 1378	2016	998	96	30	3	13	1 1041
2017	1244	91	72	5	56	4 1372	2017	971	94	45	4	21	2 1037
2018	991	83	113	9	90	8 1194	2018	914	89	69	7	44	4 1027

Estos rangos fueron definidos a partir de la literatura internacional, que muestra variaciones en una agrupación de más de 20 % de presencia de alumnado extranjero y además la composición de las escuelas a nivel nacional.

Resultados

Nivel regional

Respecto a este primer nivel, se observan diferencias estadísticamente significativas en las medias de los puntajes del alumnado nacional y extranjero (tabla 4), tanto en lectura como en matemáticas. La variación de los puntajes entre ambos grupos en cada año es muy similar, con aumento aproximadamente de dos puntos a lo largo de los años. En el caso

de comparación con la media regional, el grupo de alumnado nacional se ubica con una media similar o igual a la regional total, y el grupo de estudiantes extranjeros se ubica levemente bajo este puntaje.

En la tabla 4 se observa algo similar, aunque identificamos un fenómeno diferente en el grupo de 4.º Básico. Las diferencias de puntajes entre los grupos son mayores, siendo para lectura de 10 puntos y de 20 puntos, aproximadamente, en la prueba de matemáticas, además vemos bajas de puntaje en ambos en la prueba de matemáticas y alza en el puntaje entre los mismos años en la de lectura.

Tabla 4
Resultados individuales 4.º Básico (2016-2018)

Lectura 4.º Básico individual				Matemáticas 4.º Básico individual			
Grupo		Año		Grupo		Año	
Total	2016	2017	2018	Total	2016	2017	2018
Media	268,70	270,42	272,65	Media	266,49	264,69	263,69
Puntaje mínimo	121,03	121,87	127,8	Puntaje mínimo	106,75	100,93	109,30
Puntaje máximo	379,07	378,29	393,39	Puntaje máximo	389,06	378,19	380,6
Desviación típica	52,51	54,13	54,26	Desviación típica	48,75	48,08	49,51
Nacional				Nacional			
Media	268,82	270,61	272,89	Media	266,71	265,02	264,17
Desviación típica	52,49	54,11	54,20	Desviación típica	48,69	47,99	49,35
Extranjero				Extranjero			
Media	263,83	264,06	267,21	Media	256,60	253,75	253,06
Desviación típica	52,82	54,43	55,40	Desviación típica	50,56	49,70	51,80
U Mann Whitney	65610978,0	90523256,0	141531500,5	U Mann Whitney	61204994,0	84927488,0	132952384,0
p valor	0,00	0,00	0,00	p valor	0,00	0,00	0,00

En el caso de 2.º Medio (tabla 5), las diferencias de puntajes entre los grupos son mayores: 10 puntos en lectura y de 20, aproximadamente, en matemáticas. Se observa, además, una baja de puntaje en ambos grupos en la prueba de matemáticas y alza en la prueba de lectura.

Tabla 5
Resultados individuales 2.º Medio (2016-2018)

Lectura 2.º Medio individual				Matemáticas 2.º Medio individual			
Grupo	Año			Grupo	Año		
	2016	2017	2018		2016	2017	2018
Media	248,76	252,84	249,79	Media	273,62	273,08	270,07
Puntaje mínimo	129,13	116,78	112,06	Puntaje mínimo	92,27	96,58	95,77
Puntaje máximo	401,64	397,29	398,89	Puntaje máximo	425,72	428,04	484,26
Desviación típica	54,10	52,70	50,42	Desviación típica	66,64	65,16	66,72
Nacional				Nacional			
Media	248,92	253,19	250,28	Media	273,83	273,67	270,96
Desviación típica	54,12	52,71	50,42	Desviación típica	66,55	65,01	66,66
Extranjero				Extranjero			
Media	240,67	240,86	238,37	Media	262,72	252,44	249,30
Desviación típica	52,65	50,77	48,99	Desviación típica	70,16	67,06	64,75
U Mann Whitney	42543530,50	61226923,00	89172783,00	U-Mann Whitney	42647317,00	60633015,00	88478670,00
p valor	0,00	0,00	0,00	p valor	0,00	0,00	0,00

El análisis por agrupación de rango de presencia de alumnado extranjero (tabla 6) muestra que en lectura existen diferencias significativas entre los grupos. Junto con esto, las escuelas con menos o igual al 10 % de presencia de alumnado extranjero obtienen puntajes similares a la media regional. En cambio, en matemáticas no se observan diferencias estadísticamente significativas, mientras que en lectura las diferencias llegan a aproximadamente 15 puntos entre grupos.

Tabla 6

Resultados 4.º Básico de escuelas por rango de presencia de alumnado extranjero

Lectura 4.º Básico por rango				Matemáticas 4.º Básico por rango			
Grupo	Año			Grupo	Año		
	2016	2017	2018		2016	2017	2018
Media	262,87	263,93	266,51	Media	258,36	256,51	256,22
Desviación típica	26,38	28,10	26,85	Desviación típica	29,54	29,93	28,90
Rango				Rango			
Menor de 10 %				Menor de 10 %			
Media	263,45	264,92	268,77	Media	259,20	257,74	259,04
Desviación típica	26,47	28,41	27,06	Desviación típica	29,57	30,25	29,07
Entre 10 % y 20 %				Entre 10 % y 20 %			
Media	254,04	253,69	255,64	Media	246,83	245,46	243,77
Desviación típica	26,00	24,35	23,58	Desviación típica	29,32	24,91	24,37
Mayor de 20 %				Mayor de 20 %			
Media	254,28	255,18	255,24	Media	244,59	243,32	240,83
Desviación típica	20,39	20,73	22,05	Desviación típica	22,54	21,93	22,84
Kruskal Wallis Ji al cuadrado	9,89	21,22	44,87	Anova (F)	8,42		29,26
p valor	0,07	0,00	0,00	p valor	0,00		0,00
				Kruskal Wallis Ji al cuadrado		29,70	
				p valor		0,00	

En el caso de 2.º Medio (tabla 7), existe una diferencia de hasta 17 puntos entre las escuelas con menor y mayor presencia de alumnado extranjero. En la prueba de matemáticas y lecturas las diferencias son estadísticamente significativas, con hasta 36 puntos de diferencia entre el primer y último grupo.

Tabla 7
Resultados 2.º Medio de escuelas por rango de presencia de alumnado extranjero

Lectura 2.º Medio por rango				Matemáticas 2.º Medio por rango			
Grupo		Año		Grupo		Año	
Total	2016	2017	2018	Total	2016	2017	2018
Media	248,45	252,49	250,84	Media	270,29	270,49	268,93
Desviación típica	32,19	29,46	25,48	Desviación típica	47,72	45,27	44,37
Rango				Rango			
Menor de 10 %				Menor de 10 %			
Media	249,25	253,90	252,63	Media	271,62	272,83	272,35
Desviación típica	32,13	29,07	25,32	Desviación típica	47,40	45,27	44,32
Entre 10 % y 20 %				Entre 10 % y 20 %			
Media	228,67	232,07	236,78	Media	239,00	237,89	244,54
Desviación típica	25,89	27,13	20,88	Desviación típica	42,17	39,64	33,56
Mayor de 20 %				Mayor de 20 %			
Media	232,62	230,71	235,68	Media	240,46	232,38	236,20
Desviación típica	33,22	28,45	23,78	Desviación típica	53,17	45,98	34,62
Anova (F)	7,64	18,24	21,35	Anova (F)	9,52	20,59	26,34
p valor	0,00	0,00	0,00	p valor	0,00	0,00	0,00

Nivel comunal: Independencia

En el análisis a nivel comunal, se constatan diferencias de aproximadamente 10 puntos en ambas pruebas (tabla 8); los dos grupos, nacional y extranjero, registran un resultado inferior en la prueba de matemáticas, y el puntaje mínimo corresponde al del alumnado extranjero más alto que el del nacional. En todos los casos, las diferencias son estadísticamente significativas, como se había observado también a nivel regional.

Tabla 8*Resultados individuales 4.º Básico (2016-2018), en la comuna de Independencia*

Lectura 4.º Básico individual				Matemáticas 4.º Básico individual			
Grupo	Año			Grupo	Año		
	2016	2017	2018		2016	2017	2018
Media	267,24	263,49	272,03	Media	262,33	255,31	256,67
Puntaje mínimo	128,12	126,57	135,48	Puntaje mínimo	115,37	121,42	119,26
Puntaje máximo	379,07	378,29	382,99	Puntaje máximo	381,41	378,19	380,60
Desviación típica	50,87	52,10	51,92	Desviación típica	45,00	46,81	46,11
Nacional				Nacional			
Media	269,07	264,91	274,54	Media	264,08	257,25	259,06
Puntaje mínimo	128,12	126,57	137,20	Puntaje mínimo	115,37	121,42	120,15
Puntaje máximo	379,07	378,29	382,99	Puntaje máximo	381,41	378,19	380,60
Desviación típica	50,69	51,56	51,60	Desviación típica	44,64	46,93	45,52
Extranjero				Extranjero			
Media	254,33	254,88	261,84	Media	250,17	243,18	246,98
Puntaje mínimo	140,73	127,80	135,48	Puntaje mínimo	156,40	151,84	119,26
Puntaje máximo	373,24	378,28	382,99	Puntaje máximo	373,42	352,33	372,35
Desviación típica	50,45	54,66	52,08	Desviación típica	45,77	44,35	47,32
U Mann Whitney	59281,0	80969,5	102396,0	Kruskal Wallis	14,33	13,74	12,37
				Ji al cuadrado			
p valor	0,00	0,03	0,00	p valor	0,00	0,00	0,00

En el caso de 2.º Medio (tabla 9), la media del alumnado nacional es hasta 20 puntos superior a la de sus pares extranjeros, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. Junto con esto, al igual que en 4.º Básico, los puntajes mínimos del alumnado extranjero son más altos que los de sus pares nacionales.

Tabla 9

Resultados individuales 2.º Medio (2016-2018), en la comuna de Independencia

Lectura 2.º Medio individual				Matemáticas 2.º Medio individual			
Grupo	Año			Grupo	Año		
	2016	2017	2018		2016	2017	2018
Media	238,11	243,28	244,26	Media	256,41	252,02	251,09
Puntaje mínimo	138,38	128,84	116,03	Puntaje mínimo	100,20	98,13	128,45
Puntaje máximo	381,84	383,63	365,18	Puntaje máximo	425,72	422,25	468,10
Desviación típica	51,50	52,40	47,929	Desviación típica	66,96	61,90	61,576
Nacional				Nacional			
Media	239,66	244,75	246,44	Media	258,39	255,52	255,47
Puntaje mínimo	138,38	128,84	116,03	Puntaje mínimo	100,20	98,13	128,45
Puntaje máximo	381,84	383,63	365,18	Puntaje máximo	425,72	422,25	468,10
Desviación típica	52,03	53,22	48,49	Desviación típica	67,089	62,12	62,01
Extranjero				Extranjero			
Media	222,21	234,54	234,97	Media	236,97	231,30	231,81
Puntaje mínimo	142,64	148,1	140,88	Puntaje mínimo	124,72	106,52	131,99
Puntaje máximo	350,34	369,23	349,80	Puntaje máximo	399,09	422,25	378,82
Desviación típica	42,66	46,36	44,34	Desviación típica	62,96	56,40	55,77
U Mann Whitney	40906,5	71339,5		U Mann Whitney	43604,0		84109,5
p valor	0,002	0,03		p valor	0,001		0,00
Kruskal Wallis			11,409	Kruskal Wallis		22,275	
p valor			0,001	Ji al cuadrado			
				p valor		0,000	

A nivel comunal (tabla 10), los resultados son similares a los del regional, tanto en lectura como en matemáticas. Se observan diferencias estadísticamente significativas de hasta 20 puntos en la primera prueba (lectura) y de hasta 38 puntos en la segunda (matemáticas).

Tabla 10*Resultados 4.º Básico de escuelas por rango de presencia de alumnado extranjero*

Lectura 4.º Básico por rango				Matemáticas 4.º Básico por rango			
Grupo	Año			Grupo	Año		
Total	2016	2017	2018	Total	2016	2017	2018
Media	263,11	261,76	267,48	Media	255,59	250,48	251,95
Desviación típica	20,56	15,80	17,5	Desviación típica	23,17	21,12	19,92
Rango				Rango			
Menor de 10 %				Menor de 10 %			
Media	274,67	272,67	283,17	Media	266,07	263,44	268,50
Desviación típica	14,44	8,58	6,30	Desviación típica	19,05	20,47	17,06
Entre 10 % y 20 %				Entre 10 % y 20 %			
Media	244,60	259,00	279,67	Media	237,80	249,29	251,33
Desviación típica	27,00	15,10	16,80	Desviación típica	25,48	14,34	17,92
Mayor de 20 %				Mayor de 20 %			
Media	251,57	253,00	256,58	Media	245,86	238,44	243,83
Desviación típica	9,25	16,68	13,55	Desviación típica	19,94	20,28	17,60
Kruskal Wallis Ji al cuadrado	11,71	8,17	11,80	Kruskal Wallis Ji al cuadrado	6,80	5,93	6,92
p valor	0,00	0,01	0,00	p valor	0,03	0,05	0,03

En el caso de 2.º Medio (tabla 11), las diferencias de puntajes entre grupos disminuyen la brecha en el último año, tanto en matemáticas como en lectura. Nuevamente, todas las diferencias siguen siendo estadísticamente significativas en todos los años, a excepción de lectura en el año 2018.

Tabla 11
Resultados 2.º Medio de escuelas por rango de presencia de alumnado extranjero

Lectura 2.º Medio por rango				Matemáticas 2.º Medio por rango			
Grupo		Año		Grupo		Año	
Total	2016	2017	2018	Total	2016	2017	2018
Media	239,40	245,57	247,00	Media	257,93	255,14	256,23
Desviación típica	32,36	32,46	21,81	Desviación típica	53,11	45,52	39,12
KS p valor	0,98	0,66	0,98	KS p valor	0,83	0,90	0,98
Rango				Rango			
Menor de 10 %				Menor de 10 %			
Media	257,11	271,00	262,00	Media	289,78	296,83	291,17
Desviación típica	26,02	18,54	19,01	Desviación típica	41,84	29,65	28,63
Entre 10 % y 20 %				Entre 10 % y 20 %			
Media	200,00	227,50	232,00	Media	199,50	228,25	228,67
Desviación típica	1,41	30,881	20,07	Desviación típica	10,60	28,52	10,40
Mayor de 20 %				Mayor de 20 %			
Media	219,25	225,50	235,75	Media	215,50	219,50	224,50
Desviación típica	23,78	27,83	13,72	Desviación típica	27,23	23,78	11,81
Anova (F)	6,37	5,41	3,98	Anova (F)	8,50	11,86	14,39
p valor	0,02	0,02	0,11	p valor	0,01	0,01	0,01

Nivel escuela

Por último, en el nivel escuela el panorama varía. Las diferencias en puntajes no son altas (tabla 12); las mayores son de 7 puntos en lectura y de 19 en matemáticas para el año 2018. Además, y revirtiendo las tendencias observadas en los otros niveles, las diferencias no son estadísticamente significativas, a excepción del año 2018, en matemáticas.

Tabla 12*Escuela RBD 8728*

Lectura 4.º Básico individual				Matemáticas 4.º Básico individual			
Grupo	Año			Grupo	Año		
Total	2016	2017	2018	Total	2016	2017	2018
Media	249,45	254,19	259,87	Media	262,61	263,35	262,57
Puntaje mínimo	149,35	135,44	137,20	Puntaje mínimo	163,38	169,34	158,01
Puntaje máximo	369,01	367,94	367,65	Puntaje máximo	381,41	352,33	358,91
Desviación típica	50,66	50,70	51,52	Desviación típica	43,64	41,93	44,92
Nacional				Nacional			
Media	249,37	256,17	263,68	Media	262,88	265,99	273,12
Puntaje mínimo	149,35	137,46	137,20	Puntaje mínimo	176,79	169,34	158,01
Puntaje máximo	349,79	367,94	367,65	Puntaje máximo	381,41	337,72	355,99
Desviación típica	46,93	49,18	54,92	Desviación típica	43,92	42,87	46,47
Extranjero				Extranjero			
Media	249,55	251,61	256,60	Media	262,31	259,84	253,52
Puntaje mínimo	159,18	135,44	160,39	Puntaje mínimo	163,38	173,38	169,96
Puntaje máximo	369,01	367,94	353,62	Puntaje máximo	342,67	352,33	358,91
Desviación típica	55,79	53,21	48,85	Desviación típica	43,98	40,96	42,01
Kruskal Wallis ji al cuadrado	0,00	0,15	0,49	Kruskal Wallis ji al cuadrado	0,00	0,80	5,45
p valor	0,92	0,69	0,48	p valor	0,97	0,37	0,02

En el caso de 2.º Medio (tabla 13), tanto en lectura como en matemáticas, los resultados de ambos grupos muestran diferencias estadísticamente significativas el año 2017 (tabla 12), cuando el alumnado extranjero obtiene 36 y 23 puntos más en matemáticas y lectura, respectivamente. Junto con esto, es posible observar que para los años 2016 y 2018 las diferencias no son estadísticamente significativas; ya que el alumnado nacional alcanza la puntuación más alta los años 2016 y 2018.

Tabla 13
Escuela RBD 8654

Lectura 2.º Medio individual				Matemáticas 2.º Medio individual			
Grupo		Año		Grupo		Año	
Total	2016	2017	2018	Total	2016	2017	2018
Media	204,23	194,87	229,21	Media	188,45	187,93	211,20
Puntaje mínimo	148,16	137,22	149,04	Puntaje mínimo	109,78	98,13	135,17
Puntaje máximo	311,60	280,35	305,06	Puntaje máximo	275,95	279,01	288,33
Desviación típica	39,15	32,85	32,85	Desviación típica	41,17	44,29	44,29
Nacional				Nacional			
Media	204,98	187,13	229,26	Media	190,74	175,11	218,70
Puntaje mínimo	148,16	137,22	165,56	Puntaje mínimo	109,78	98,13	140,65
Puntaje máximo	311,60	280,35	303,57	Puntaje máximo	275,95	279,01	288,33
Desviación típica	36,92	31,98	46,02	Desviación típica	40,98	41,49	42,13
Extranjero				Extranjero			
Media	200,13	209,48	229,17	Media	175,97	210,73	203,71
Puntaje mínimo	154,46	156,17	149,04	Puntaje mínimo	124,72	124,95	135,17
Puntaje máximo	295,22	273,59	305,06	Puntaje máximo	240,75	270,42	258,55
Desviación típica	53,00	30,10	41,70	Desviación típica	43,12	40,69	30,81
Kruskal Wallis	0,82	5,96	0,00	Kruskal Wallis	0,66	7,89	1,75
p valor	0,36	0,01	1,0	p valor	0,416	0,005	0,18

Discusión y conclusiones

Resulta fundamental en las sociedades actuales y el mundo globalizado sentar bases que permitan desarrollar la educación en base intercultural, en este sentido, al describir y analizar los resultados obtenidos por estudiantes nativos y extranjeros en Chile, encontramos elementos diferenciadores a lo planteado en la mayoría de la literatura. En este estudio, a diferencia de los hallazgos descritos en Eyzaguirre *et al.* (2019) para el caso chileno, nativos y extranjeros no muestran grandes diferencias en sus resultados.

En términos de presencia de alumnado extranjero, y más allá de las percepciones existentes, Chile cuenta con un poco más de 5 % en sus aulas, un porcentaje que todavía está muy lejos del 23 % de media de los

países de la OCDE. A pesar de esto, y de acuerdo con el informe publicado por la misma organización (OECD, 2015), se cree que la presencia de alumnado extranjero puede estar siendo subestimada, principalmente porque los datos de los que disponemos tras la última prueba PISA son del año 2015 y desde entonces este alumnado ha registrado un aumento exponencial.

En esta línea, hay un incremento de las escuelas con más de un 20 % de presencia de alumnado extranjero. Concretamente, para 4.º Básico, entre el período comprendido entre el 2016 y 2018 hubo un aumento de un 131 %, siendo en 2.º Medio un número incluso superior, llegando a un 278 %. A pesar de esto, y contrariamente a lo planteado por Cebolla (2009), este aumento de estudiantes extranjeros no ha traído consigo una variación en los puntajes que obtiene ni el grupo nacional, ni el extranjero, lo que vendría a cuestionar la tesis de que a mayor concentración de estudiantes extranjeros en las aulas, menores resultados académicos. Y es que, en ciertos acercamientos, se contemplan los procesos de concentración del alumnado extranjero entre escuelas, pero se obvia el propio efecto escuela, y las condiciones para la educabilidad que ellas ofrecen. Contemplarlo permitirá acercarnos a la propuesta de Ainscow *et al.* (2001), y reconocer las dimensiones y mecanismos que pueden obstaculizar las trayectorias del alumnado, así como las tecnologías educativas que condicionan sus experiencias, como la creación de espacios diferenciados para el aprendizaje, la participación y la sociabilidad, y sus efectos, como ya mostró el trabajo pionero de Oakes (1985), sobre la segregación escolar interna.

Otro de los elementos distintivos es que, aun cuando los datos del IV Censo Docente en Migración (2018) indican que un 72,7 % del personal docente cree que las dificultades de aprendizaje están fuertemente ligadas a las dificultades del lenguaje, en el caso chileno este elemento no se estaría configurando como un obstáculo.

En términos de resultados, se ve que los puntajes durante el periodo 2016-2018 a nivel regional y comunal, excluyendo a la prueba de lectura 4.º Básico el año 2018 y de matemáticas en 2.º Medio el año 2017, tienen diferencias estadísticamente significativas en las medias de nativos y extranjeros. A nivel regional, muestra un incremento de 6 puntos para el caso de los nacionales y de 13 para los extranjeros, entre 2016 y 2018.

Un panorama diferente son los resultados por escuela. En ambos cursos, las diferencias entre las medias no son estadísticamente significativas, con excepción de los casos de matemáticas 4.º Básico en 2018 y de la misma prueba en 2017 y en 2.º Medio. Estos datos son opuestos a quienes identificaron el nivel socioeconómico como el responsable de las diferencias; en nuestro caso, controlando el nivel socioeconómico estas diferencias desaparecen. Vemos entonces que la escuela sería la clave en los resultados que obtiene cada grupo, y es fundamental conocer

lo que sucede en el interior de estas y poder visibilizar los factores que contribuyen al logro educativo. En este sentido, un número ingente de trabajos pone de relieve el papel clave que puede tener la escuela en el logro educativo del alumnado en situación de mayor vulnerabilidad. Así lo constata una de las corrientes en investigación más desarrolladas en el último lustro del siglo pasado, conocida como investigación en eficacia escolar (IEE), aglutinada desde las propuestas de Edmonds (1979) al modelo de eficacia para centros de Secundaria de Sammons *et al.* (1997), y que recogen trabajos posteriores como los metaanálisis de Murillo (2003, 2011) sobre la eficacia escolar en Iberoamérica.

Por esto, y en contraposición a lo planteado por Eyzaguirre *et al.* (2019), destacamos que, en un país como Chile, con una tasa de desigualdad y segregación poblacional y habitacional más severa que los promedios regionales y de la OECD (2018), la influencia del nivel socioeconómico es mayor a las diferencias que podríamos identificar por origen o nacionalidad. Incluso al comparar los puntajes mínimos y máximos de ambos grupos, observamos que el alumnado nacional obtiene puntajes mínimos más bajos que sus pares extranjeros, y máximos más altos. En términos numéricos, de acuerdo con los datos entregados por la *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional* (Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2017), un 31,9 % de los niños y niñas extranjeros viven en situación de pobreza, a la que se suman altos índices de vulnerabilidad —como sus pares nativos—, situación que se añade a su condición de minoría cultural tal como lo plantean Mera-Lemp *et al.* (2021).

Resulta clave responder a esta realidad en las escuelas con una cantidad de recursos adecuada para atender las necesidades individuales de los diversos estudiantes. En esta misma línea, un estudio realizado por la OECD sobre recursos escolares en Chile identificó que, a pesar de que se cuenta con una base conocida y concreta de financiamiento escolar, la complejidad de la rendición de los gastos y la poca flexibilidad en el uso de estos podrían limitar la capacidad de las escuelas y los sostenedores para abordar las necesidades emergentes (Mora Olate, 2018). Esto podría estar obstaculizando una inversión en las necesidades reales de las escuelas, un elemento clave según lo identificado por Dronkers (2014); Gurthrie *et al.* (2019), y Sepúlveda y Volante (2019).

Un último aspecto notorio, y que ya fue tomado en cuenta por la OECD (2015), es que a pesar de que se observan desde el nivel estatal intenciones de establecer un sistema de producción de datos que permitan conocer la realidad del alumnado extranjero, esto aún es muy limitado. Esta situación impide analizar profundamente, y contar con información suficiente de resultados de aprendizaje, bienestar, esperanzas y aspiraciones. Además, debemos considerar que el profesorado está recibiendo a un gran número de estudiantes extranjeros en una temporalidad estrecha, con poca formación

para educar en diversidad (Barrios-Valenzuela y Palou-Julián, 2014). Se requiere avanzar desde el nivel gubernamental y estatal en el desarrollo de políticas educativas que respondan a los diversos contextos. La relevancia que tiene el ofrecer condiciones equitativas en el acceso, desarrollo y finalización de las trayectorias educacionales del alumnado extranjero permitirá un adecuado asentamiento, reduciendo la proliferación de estereotipos y discriminaciones, especialmente en un momento en el que los discursos de odio están poniendo en jaque el desarrollo de las democracias.

Referencias

- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*. Narcea Ediciones.
- Aninat, I. y Vergara, R. (2019). (eds.). *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*. Fondo de Cultura Económica; Centro de Estudios Públicos.
- Arikan, S., Van de Vijver, F. J. R. y Yagmur, K. (2017). PISA mathematics and reading performance differences of mainstream European and Turkish immigrant students. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(3), 229-246. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9260-6>
- Barrios-Valenzuela, Ll. y Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. 10.5294/edu.2014.17.3.1
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones: Revista del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (29), 31-60. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revista-migraciones/article/view/932>
- Cebolla Boado, H. (2009). *¿Debería España parecerse a Francia?: la desventaja educativa de sus inmigrantes y el impacto de su concentración en algunas escuelas*. Documentos Cidob, Migraciones, n.º 18. Cidob.
- Córdoba, C., Altamirano, C. y Rojas, K. (2020). Elements to understand the clustering of foreign students in Chilean schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 87-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100087>
- Correa Gurrulat, I., Carrasco, C., Ballester, B. y Gallardo, F. (2018). Efectos colaterales de la transición al Formativo. *Chungará (Arica)*, 50(1), 87-106. 10.4067/S0717-73562018005000101.

- Dronkers, J. y De Heus, M. (2012a). *The educational performance of children of immigrants in sixteen OECD countries*. Discussion Paper Series n.º 10/12. Centre for Research and Analysis of Migration.
- Dronkers, J. y De Heus, M. (2012b). *Immigrants' children scientific performance in a double comparative design: The influence of origin, destination, and community*. Discussion Paper Series n.º 13/12. Centre for Research and Analysis of Migration.
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J. y Blanco, N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. En I. Aninat y R. Vergara (eds.), *Inmigración en Chile: una mirada multidimensional* (pp. 149-188). Centro de Estudios Públicos (CEP).
- Garrido-Medina, L. y Cebolla-Boado, H. (2010). Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas PISA 2006. *Presupuesto y Gasto Público*, (61), 159-176.
- Guthrie, W., Wallis, K., Bennett, A., Brooks, E., Dudley, J., Gerdes, M., Pandey, J., Levy, S. E., Schultz, R. T. y Miller, J. S. (2019). Accuracy of autism screening in a large pediatric network. *Pediatrics*, 144(4), e20183963. 10.1542/peds.2018-3963.
- Levels, M. y Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 37-41. <https://doi.org/10.1080/01419870701682238>
- Malan Chucuri, E. (2019). *Migración y habilidades sociales de los estudiantes de la unidad educativa intercultural bilingüe "Monseñor Leonidas Proaño"* [Trabajo de grado]. Universidad Nacional Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/5648>
- Mera-Lemp, M. J., Bilbao, M., Martínez-Zelaya, G. y Garrido, A. (2021). Los estudiantes de carrera en educación preescolar ante la inmigración latinoamericana en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e23. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e23.3659>
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2017). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. https://observatorio.ministerio-desarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_pobreza_Casen_2017.pdf
- Mondaca Rojas, C. y Gajardo Carvajal, Y. (2015). Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino*, 47, 3-6. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812015000200001>
- Mora Olate, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En F. J. Murillo (coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en*

Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte (pp. 53-92).
Convenio Andrés Bello.

Murillo, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 49-83.

Nusche, D. (2009). *What works in migrant education? A review of evidence and policy options*. OECD Education Working Papers n.º 22. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. Yale University Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). PISA 2012 results. Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (vol. II). <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-ii.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. <http://dx.doi.org/10.1787/97892642249509-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Helping immigrant students to succeed at school and beyond*. <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>

Pieloch, K., McCullough, M. B. y Marks, A. (2016). Resilience of children with refugee statuses: A research review. *Canadian Psychology*, 57(4), 330-339. <https://doi.org/10.1037/cap0000073>

Poblete Melis, R. (2016). *Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana*. Superintendencia de Educación, Gobierno de Chile.

Poblete Melis, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(3), 239-257.

Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*. Paul Chapman Publishing.

Schnepf, S. V. (2007). Immigrants' educational disadvantage: An examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20(3), 527-545. <https://doi.org/10.1007/s00148-006-0102>

Sepúlveda, R. y Volante, P. (2019). Liderazgo instruccional intermedio: enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 341-362. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11231>

Stanton Salazar, R. (2004). Social capital among working-class minority students. En M. Gibson, P. Gándara y J. Koyama (eds.), *School*

connections: US Mexican youth, peers, and school achievement. ISBN-10 0807744379 Teachers College Press.

Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M. y Casas-Cordero, F. (2010). *El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile*. Universidad de Deusto.

Strand, O. y Schippert, K. (2019). The impact of home language and home resources on reading achievement in ten-year-olds in Norway; PIRLS 2016. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1260>

Universitat Autònoma de Barcelona. (2020). *Codi de bones pràctiques en la recerca*. https://www.uab.cat/doc/codibonespractiques_recerca_CAT.

Zinovyeva, N., Felgueroso, F. y Vázquez, P. (2014). Immigration and students' achievement in Spain: Evidence from PISA. *Series*, 5(1), 25-60.