

## CAPÍTULO IV

# ¿DÓNDE ESTUDIAN, CÓMO LES VA Y QUÉ IMPACTO TIENEN LOS ESCOLARES INMIGRANTES?

*Sylvia Eyzaguirre\*, Josefa Aguirre\*\*  
Nicolás Blanco\**

### RESUMEN

Este estudio busca conocer dónde estudian los inmigrantes, las características de sus establecimientos escolares, cuán segregados están, cómo les va académicamente en relación con los estudiantes locales y, en particular, con sus compañeros de escuela. Además, se estiman los efectos de la concentración de escolares inmigrantes en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, tanto locales como inmigrantes, y en el clima de convivencia escolar de los establecimientos.

Los resultados encontrados son promisorios, aun cuando deben ser interpretados con cautela. Se advierte que los inmigrantes tienden a concentrarse en pocos establecimientos escolares. Estos en su mayoría son municipales, gratuitos, tienen un alto índice de vulnerabilidad y un promedio SIMCE por debajo del nacional. Al analizar la evolución del SIMCE y del clima de convivencia escolar, se observa que la mayor concentración de inmigrantes no ha perjudicado ni la convivencia al interior de los establecimientos ni el rendimiento académico de los estudiantes. Por el contrario, se revela una mejora en las percepciones de discriminación y de violencia de estudiantes locales de 2° medio, no se advierten cambios significativos en los puntajes del SIMCE de estudiantes locales y se observa una mejora en los puntajes del SIMCE de matemática de 4° básico y 2° medio de los estudiantes inmigrantes.

---

N. de A.: El siguiente trabajo fue realizado en el marco del Convenio de Colaboración con la Agencia de la Calidad de la Educación. Asimismo, agradecemos al Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) de la Universidad de Chile y al Ministerio de Educación por proporcionarnos información relativa a la educación escolar y superior.

\* Centro de Estudios Públicos (CEP).

\*\* Pontificia Universidad Católica de Chile PUC.

## 1. INTRODUCCIÓN

El veloz incremento de la inmigración en determinadas zonas geográficas puede ser un buen escenario para el surgimiento de prejuicios. En educación escolar existe el prejuicio de que los niños y jóvenes inmigrantes pueden perjudicar el proceso de aprendizaje de los estudiantes locales, ya sea porque la diversidad cultural afecta negativamente el clima de convivencia escolar o porque el retraso escolar con que llegarían los niños inmigrantes obligaría a los docentes a bajar el ritmo de las clases y desatender a los estudiantes locales. Estos temores tienen algún grado de sustento en la literatura internacional (Gould et al. 2009, Brunello y Rocco 2011, Jensen y Rasmussen 2011, Ballatore et al. 2013, Tonello 2016, Feng Hu 2017). Sin embargo, la evidencia a este respecto es mixta. Si bien los autores anteriormente mencionados encuentran que la presencia de estudiantes inmigrantes tiene efectos negativos en los resultados de aprendizaje de los estudiantes locales, otros estudios no encuentran dichos efectos (Geay et al. 2013, Ohinata y Van Ours 2013) u observan efectos positivos en la tasa de graduación de los estudiantes locales (Hunt 2012, Hermansen y Birkelund 2015, Pedraja-Chaparro et al. 2016) y en sus aprendizajes (Wang et al. 2018). Nutrir el debate político con evidencia resulta fundamental, tanto para reconocer los problemas e intervenir a tiempo como para derribar mitos que sí perjudican la convivencia.

Este capítulo tiene por objeto conocer la situación escolar de los estudiantes inmigrantes y su impacto en el sistema escolar. En particular, interesa saber si los estudiantes inmigrantes están teniendo acceso a la educación obligatoria, dónde estudian (características de los establecimientos escolares y grado de concentración), cómo les va (rendimiento académico y acceso a la educación superior) y el impacto que están generando en el rendimiento académico, tanto de sus pares locales como de ellos mismos, y en el clima de convivencia escolar al interior de los establecimientos.

A nivel internacional, el efecto de la inmigración en los aprendizajes ha sido ampliamente estudiado, pero no así el efecto en el clima de convivencia escolar, siendo nuestro trabajo pionero en el tema. A nivel nacional, este trabajo es también el primero, según nuestro conocimiento, que intenta estimar el efecto de la concentración de inmigrantes a nivel escolar en el rendimiento académico de los estudiantes. Recién en 2018, el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (Mineduc) publicó un “Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)”, con información valiosa sobre la población escolar extranjera, su distribución geográfica y un resumen de las políticas educacionales de las últimas décadas orientadas al estudiantado inmigrante. La literatura nacional, por el

contrario, se ha concentrado principalmente en analizar de forma cualitativa las dificultades que enfrentan los inmigrantes en el acceso a la educación (Joiko y Vásquez 2016, Stefoni et al. 2010) y la discriminación y los prejuicios contra los inmigrantes al interior de las escuelas (Hernández 2016, Salas et al. 2016, Riedemann y Stefoni 2015, Tijoux 2013, y Cortez et al. 2004).

Este capítulo se compone de seis secciones. La segunda sección describe las bases de datos que utilizamos. En la tercera sección se analiza dónde estudian los niños y jóvenes inmigrantes. A partir de la información censal proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), primero se analiza la participación de los niños y jóvenes inmigrantes en la educación parvularia y escolar, así como las principales razones que esgrimen sus padres para no enviarlos a la educación formal. Luego, a partir del Registro de Matrícula Escolar del Mineduc, se presenta la distribución de los inmigrantes en el sistema escolar y las características que presentan sus establecimientos, tanto a nivel nacional como en las cuatro regiones donde existe mayor concentración de población inmigrante. En la cuarta sección se analiza cómo les va académicamente a los escolares inmigrantes. A partir del Registro de Notas del Mineduc, de los resultados individuales en las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de la Agencia de la Calidad, de los resultados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y del Registro de Matrícula de la Educación Superior del Mineduc, se presentan los resultados en rendimiento académico y continuación de estudios de los escolares inmigrantes en comparación con los escolares locales. En la quinta sección se revisa la literatura internacional que estudia los efectos de la concentración de inmigrantes en los establecimientos escolares y realizamos un análisis a nivel de individuos para estimar el impacto de la concentración de inmigrantes en el rendimiento académico de los estudiantes locales e inmigrantes y en el clima de convivencia escolar, en particular en la percepción de los estudiantes sobre la discriminación y violencia al interior de los establecimientos. El capítulo termina en la sección seis con la presentación de las principales conclusiones y recomendaciones de política pública.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS

Para efectos de este análisis, se considera población infantil inmigrante a los menores de 18 años que declaran que, al nacer, sus madres vivían fuera de Chile; y población infantil local a los menores de 18 años que nacieron cuando sus madres vivían en Chile. Se utiliza este criterio porque tanto los

datos del INE como los del Ministerio de Desarrollo Social (MDS) y del Mineduc están contruidos a partir de tal definición.<sup>1</sup>

Se utilizan diversas fuentes de información. En primer lugar, para describir la participación en el sistema de educación de la población infantil inmigrante, se emplean datos del Censo 2017 y, con el fin de conocer las razones de las familias para no enviar a sus hijos a la educación formal, se recurre a datos de la encuesta CASEN 2017 del MDS. En segundo lugar, para el análisis de la población escolar inmigrante, se usan los Registros de Matrícula Escolar del Mineduc de los años 2017 y 2018, los registros del Índice de Vulnerabilidad Educacional (IVE) de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB 2017-2018), los resultados del SIMCE (2017), y los indicadores de desarrollo personal y social de la Agencia de la Calidad de la Educación (2017). Estos datos permiten conocer la concentración de la población infantil inmigrante en el sistema escolar y su distribución en función de las características observables de los establecimientos educacionales (dependencia, financiamiento compartido, promedio SIMCE, promedio en el indicador de clima de convivencia escolar y promedio IVE). En tercer lugar, para el análisis de las primeras preferencias en las postulaciones a colegios, se utilizan los datos del nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE) del Mineduc (2017). En cuarto lugar, para la sección de rendimiento académico se utilizan los Registros de Matrícula (2004-2017) y los Registros de Asistencia y Notas del Mineduc (2017), los datos de los cuestionarios del SIMCE y los resultados individuales en las pruebas SIMCE de la Agencia de la Calidad de la Educación (2017), los datos de la PSU del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) de la Universidad de Chile (2017) y los datos de Matrícula de Educación Superior del Servicio de Información de la Educación Superior (SIES) para 2018. Por último, para estimar el impacto de la concentración de inmigrantes en el rendimiento académico y el clima de convivencia escolar, se emplean los Registros de Matrícula del Mineduc (2014-2017) y los resultados de las pruebas y los cuestionarios SIMCE (2014-2017).

<sup>1</sup> Lamentablemente no son definiciones óptimas, pues, por una parte, no consideran a los hijos de inmigrantes nacidos en Chile, que son parte del grupo objetivo de este análisis, y, por otra parte, consideran a los hijos de chilenos nacidos en el extranjero, que no son parte del grupo objetivo.

### 3. ¿DÓNDE ESTUDIAN LOS ESCOLARES INMIGRANTES?

La educación obligatoria es considerada tanto por las Naciones Unidas como por nuestra Constitución<sup>2</sup> un derecho fundamental de toda persona, cuyo acceso el Estado debe garantizar. En las últimas décadas el Estado de Chile ha hecho avances para asegurar este derecho a todos los niños y jóvenes, independientemente de su origen.<sup>3</sup> Actualmente, existe subvención universal desde el primer nivel de transición (pre-kínder), al cual tienen derecho todos los niños en Chile. Para los niveles inferiores de educación parvularia existe

<sup>2</sup> Ver Constitución Política de la República de Chile, Art. N° 19, numeral 10°.

<sup>3</sup> En 1995, durante el gobierno de Eduardo Frei, se estableció un sistema de convalidación o validación de estudios en el extranjero para la educación básica y media, que ayudó a facilitar los procesos de ingreso al sistema escolar (D.S. N° 651/1995 del Mineduc, y 2017a). En 2003, durante el gobierno de Ricardo Lagos, se avanzó en asegurar la permanencia en el país de los niños y jóvenes inmigrantes irregulares. El Departamento de Extranjería y Migración (DEM) creó la condición de “estudiante titular” para entregar permisos de residencia a los menores inmigrantes que se encontraran en condición migratoria irregular y que tuvieran matrícula en un establecimiento escolar reconocido oficialmente por el Estado (Oficio Circular N° 1.179/2003 del DEM, Ministerio del Interior). En 2005, Chile ratificó la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familias, comprometiéndose a asegurar igualdad de derecho al acceso a la educación entre nacionales e inmigrantes (Oficio Ordinario N° 07/1008 (1531)/ 2005 del Mineduc). En 2007, en el primer gobierno de Michelle Bachelet, el Ministerio del Interior y Seguridad Pública estableció un convenio con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) para que esta facilitara el acceso a programas de educación parvularia a hijos de inmigrantes o refugiados, independientemente de su condición migratoria, y el Ministerio del Interior se comprometió a regularizar la situación migratoria de todos los inmigrantes en condición migratoria irregular matriculados en los jardines de la JUNJI (Resolución Exenta N° 6.677/2007 del Ministerio del Interior). En 2013, durante el primer gobierno de Sebastián Piñera, se realizó una modificación constitucional que estableció como obligatorio el segundo nivel de transición (kínder) y la obligación del Estado de financiar un sistema gratuito y universal a partir del nivel medio menor, asegurando el acceso a toda la población a partir de los dos años. En el segundo gobierno de Michelle Bachelet se creó la Coordinación Migrante Mineduc (2016), cuyo fin es garantizar el derecho a la educación e inclusión de los estudiantes inmigrantes (Oficio ordinario N° 01/68 2017 del Mineduc, Mineduc 2017b), y el reemplazo del RUT 100 por un nuevo Identificador Provisorio Escolar (IPE) para los estudiantes inmigrantes que aún no obtienen su cédula de identidad. El RUT 100 era un identificador que compartían todos los estudiantes inmigrantes mientras no tenían RUN. Del hecho de que este identificador no fuese individual y que todos los inmigrantes compartieran el mismo RUT, se derivaban una serie de inconvenientes. Por ejemplo, no permitía hacer seguimiento individual de trayectoria educativa ni obtener certificados de estudios, no permitía rendir la PSU y tampoco acceder a los beneficios estudiantiles para la educación superior. Por el contrario, el IPE es un identificador individual que se mantiene a lo largo de toda la trayectoria educativa del estudiante o hasta que se le asigne un RUN. Ello posibilita hacer seguimiento y a los estudiantes les permite obtener certificados de estudios, matrícula definitiva, acceder a algunos beneficios de la JUNAEB, rendir la PSU y obtener beneficios para los estudios de educación superior.

acceso gratuito focalizado, que prioriza a los niños de familias vulnerables, independientemente de su nacionalidad.<sup>4</sup>

### 3.1. Participación

Las políticas implementadas en los últimos años junto con la reducción significativa de la población infantil en la última década (400 mil niños menos), producto de la baja en la tasa de la natalidad, y de la inercia del sistema escolar para ajustarse a esta menor demanda, permiten al Estado responder de forma efectiva y oportuna a la mayor demanda que conlleva el incremento de la población infantil inmigrante, que en los últimos quince años creció, según los datos censales del INE, en 122 por ciento.

En relación con la educación parvularia, en 2017 la participación de los niños inmigrantes en salas cuna (cero a dos años) fue de 23 por ciento, mientras que la de los niños locales fue de 20 por ciento. En los otros dos niveles, medio y transición, los niños locales tuvieron mayor participación que los inmigrantes. En el nivel medio (dos y tres años), la participación de los niños locales fue de 62 por ciento frente a un 58 de los inmigrantes. Esta brecha disminuye significativamente en el nivel de transición (cuatro y cinco años), donde los niños inmigrantes tuvieron una participación cercana a 92 por ciento y los locales a 97 (Censo 2017).<sup>5</sup> Las brechas observadas en el nivel medio y de transición podrían estar revelando algún grado de dificultad de las familias inmigrantes para acceder a la educación parvularia. Según la encuesta CASEN 2017, el 9,4 por ciento de las familias inmigrantes con hijos menores de cinco años sin asistir a la educación parvularia declara la falta de vacantes como razón principal para no enviar al hijo a este nivel educativo, mientras que solo 2,7 por ciento de las familias locales dice tener problemas de oferta. Sería importante que el Mineduc monitoree la oferta de la educación parvularia financiada con recursos públicos para ver si está

<sup>4</sup> El programa Chile Crece Contigo es un sistema de protección integral a la infancia, que tiene por objeto acompañar, proteger y apoyar de forma integral a todos los niños y sus familias a través de servicios y acciones con especial énfasis en los niños de familias más vulnerables. Este programa garantiza el acceso gratuito a la educación inicial en horario extendido, a partir de los tres meses de edad, a niños que pertenecen a los hogares del 60 por ciento de menos recursos de la población nacional, de acuerdo con el Registro Social de Hogares, y cuyas madres, padres o cuidadores se encuentren trabajando, estudiando o buscando trabajo. Además, garantiza acceso gratuito en jornada parcial a partir del nivel medio menor a todos los niños que pertenecen a los hogares del 60 por ciento de menos recursos.

<sup>5</sup> En 2017 se censaron 17.574.003 personas viviendo en nuestro país, de las cuales más de 780 mil eran inmigrantes. Esta cifra subestima la población total en Chile. En diciembre de 2018 el INE entregó su proyección de la población total de Chile, que estimó en 18.751.405 personas.

satisfaciendo la demanda, especialmente en las regiones y comunas con mayor presencia de población inmigrante.

En relación con la enseñanza básica (6 a 13 años), se observa que la participación de los inmigrantes es levemente inferior a la de los locales (96 versus 98 por ciento). En los adolescentes de 14 a 17 años la brecha en participación entre estos dos grupos aumenta significativamente. Los jóvenes locales tienen una participación cercana a 96 por ciento, mientras que la de los jóvenes inmigrantes es de 89 por ciento.<sup>6</sup> En principio, se sabe que esta baja participación en enseñanza media no es consecuencia de un problema en la oferta, dada la alta capacidad ociosa que presenta el sistema (Eyzaguirre et al. 2018). Probablemente, una proporción importante de estos jóvenes llegó a Chile ese mismo año. Tal hipótesis es consistente con los datos de la encuesta CASEN 2017. Según esta, 60 por ciento de los inmigrantes entre 13 y 18 años que no asiste a un establecimiento escolar llegó a Chile en 2017. De hecho, 37 por ciento declara que la razón para no asistir a la educación escolar es porque recién llegaron al país y 11 por ciento porque ya terminó de estudiar. Con todo, 19 por ciento de estos jóvenes declara que no estudia por problemas económicos o familiares y dos por ciento por falta de oferta.

Los datos muestran que, en general, la oferta educativa no es un obstáculo para la inclusión escolar de la población infanto-juvenil inmigrante. Sin embargo, en enseñanza media se advierte un rezago en la incorporación al sistema escolar de los jóvenes inmigrantes recién llegados, algo que no se observa en educación básica. El oportuno acceso a los servicios educativos permite no solo evitar el retraso escolar de los jóvenes inmigrantes, sino también una mejor integración social del grupo familiar. De ahí la importancia de promover una expedita integración de los niños y jóvenes recién llegados al sistema educativo.

### *3.2. Características de los establecimientos escolares*

Según los Registros de Matrícula del Mineduc, en 2017 había 77.655 inmigrantes matriculados en establecimientos escolares reconocidos oficialmente por el Estado, que equivalen a 2,2 por ciento de la población escolar. De estos, 72.406 asisten a la educación de niños y jóvenes y 5.249 asisten a

<sup>6</sup> Lamentablemente no podemos mirar la evolución de la participación escolar de los inmigrantes, pues la pregunta del Censo que permite medir cobertura se realizó únicamente en 2017. Otra forma de analizar la evolución de la cobertura es utilizando los datos que entrega la encuesta CASEN para el año 2006. Sin embargo, los datos de la CASEN 2006 para medir cobertura de la población inmigrante no da suficiente confianza, pues mientras el Censo de 2002 reporta una población infantil inmigrante cercana a 45 mil niños y jóvenes, CASEN la estima en 27 mil.

educación para adultos.<sup>7</sup> En 2018 la población escolar inmigrante aumentó en 47 por ciento con 114.407 estudiantes matriculados en establecimientos escolares con reconocimiento oficial del Estado, que equivalen a 3,2 por ciento de la población escolar. De estos, 105.675 estudian en la educación para niños y jóvenes, mientras que 8.732 (ocho por ciento) asisten a educación para adultos.

Como se aprecia en el Cuadro IV.1, la proporción de estudiantes inmigrantes en 2018 aumentó en todos los tipos de dependencia escolar, pero fue especialmente marcada en el sector municipal y particular subvencionado, con un alza cercana al 50 por ciento.

CUADRO IV.1. *Escolares inmigrantes por dependencia*

<i>Dependencia</i>	<i>2017</i>	<i>2017 (%)</i>	<i>2018</i>	<i>2018 (%)</i>	<i>Δ2017-2018 (%)</i>
Municipal y Servicios Locales de Educación	44.621	3,5	67.787	5,3	52
Particular subvencionado	25.722	1,3	38.156	2,0	48
Particular pagado	6.150	2,0	6.929	2,0	13
Corp. admin. delegada	1.162	2,5	1.535	3,4	32
Total	77.655	2,2	114.407	3,2	47,3

*Fuente:* Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación 2017 y 2018.

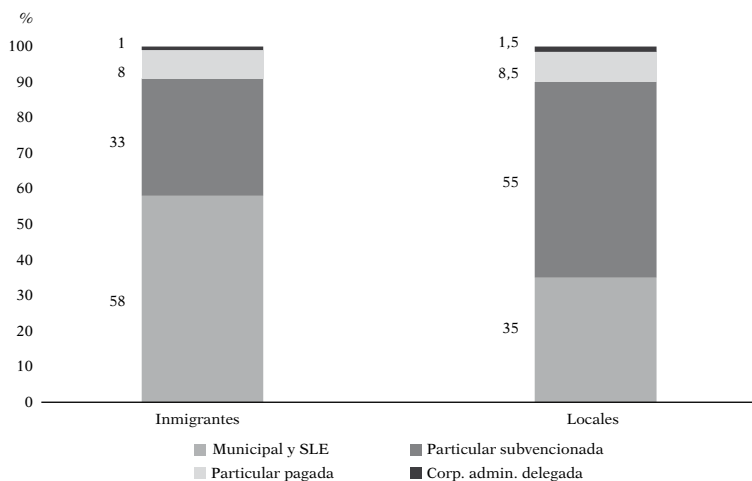
### 3.2.1. *Dependencia*

El Gráfico IV.1 muestra cómo se distribuyen los estudiantes inmigrantes por tipo de dependencia. Se observa que mientras los escolares inmigrantes se concentran en el sector municipal, los escolares locales lo hacen en el sector particular subvencionado. A pesar de que la matrícula inmigrante aumentó en casi 50 por ciento el año 2018, no se observan mayores diferencias respecto de su distribución por dependencia en relación con el año anterior. Considerando solo a los niños y jóvenes, se mantienen las tendencias.

A continuación, se analizan las características de los establecimientos de estos dos grupos de estudiantes, pero sin considerar la educación para adultos.

<sup>7</sup> Los adultos matriculados en establecimientos escolares con reconocimiento oficial del Estado corresponden a siete por ciento de la población escolar inmigrante.



GRÁFICO IV.1. *Distribución de escolares inmigrantes y locales por dependencia*

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación 2017.

### 3.2.2. *Financiamiento compartido, simce, Índice de Vulnerabilidad Escolar y Clima de Convivencia Escolar*<sup>8</sup>

Si se analizan estos cuatro parámetros, se observan diferencias importantes entre los colegios a los cuales asisten los estudiantes locales y los inmigrantes. Como se aprecia en el Cuadro IV.2, los establecimientos de los escolares

<sup>8</sup> El financiamiento compartido (FICOM) es el pago obligatorio que cobran algunos colegios que reciben subvención del Estado. Los estudiantes están exentos del FICOM en todos los colegios que tienen convenio (Subvención Escolar Preferencial, SEP).

El SIMCE comprende un conjunto de pruebas estandarizadas para evaluar los logros de aprendizajes de los escolares en línea con las Bases Curriculares. Este instrumento permite realizar comparaciones entre establecimientos controlando por nivel socioeconómico.

La JUNAEB utiliza el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE) para medir vulnerabilidad y construir el IVE. El SINAE clasifica a los estudiantes en tres niveles llamados “prioridades” según condiciones de pobreza y riesgo de fracaso escolar. La primera prioridad concentra a los estudiantes en condición de extrema pobreza. La segunda y tercera prioridad concentran estudiantes con riesgo de fracaso escolar. El IVE es la proporción de estudiantes que se encuentran en alguno de los niveles de prioridades respecto de la matrícula total del establecimiento. La escala va de 0 a 1, donde 0 significa que ningún estudiante se encuentra clasificado en alguno de los niveles de prioridades y 1 implica que todos los estudiantes se encuentran clasificados en alguno de los niveles. El indicador Clima de Convivencia Escolar considera, según el Decreto N° 381/2013 del Mineduc, las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes y padres con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento. La escala va de 0 a 100 puntos, donde un valor más cercano a 0 indica bajo nivel de logro y más cercano a 100 alto nivel de logro.

locales presentan indicadores objetivos de calidad mejores que los de los establecimientos de los escolares inmigrantes. En el SIMCE, por ejemplo, se observa una brecha de 0,3 desviaciones estándar y de 1,6 puntos porcentuales en el clima de convivencia escolar en favor de los locales.<sup>9</sup> Proporcionalmente, cerca del doble de estudiantes locales asiste a un establecimiento con financiamiento compartido. El único indicador donde los promedios son similares es el IVE, con una diferencia de 0,01, equivalente a 0,059 desviación estándar.

CUADRO IV.2. *Características de los establecimientos de escolares inmigrantes y locales*

	FICOM (%)	SIMCE	IVE	CCE
Inmigrantes	13	254,5	0,69	73,6
Locales	25	263,4	0,70	75,2

Nota: "CCE" significa Clima de Convivencia Escolar.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación 2017.

En 2018, a pesar del importante aumento de matrícula inmigrante, prácticamente no se observan variaciones en estos parámetros, con excepción del SIMCE. Ese año, los promedios SIMCE por grupo de estudiantes variaron significativamente, aumentando la brecha a 11,44 puntos, que equivalen a 0,39 desviación estándar.<sup>10</sup> El promedio ponderado del IVE para ambos grupos fue similar (0,769 para los locales y 0,750 para los inmigrantes), aunque la brecha aumentó a 0,11 desviación estándar.<sup>11</sup>

Esta concentración de los escolares inmigrantes en colegios municipales, mayoritariamente gratuitos, con bajo promedio SIMCE, un IVE marginalmente superior al promedio nacional y un índice de clima de convivencia

<sup>9</sup> No todos los establecimientos escolares tienen información sobre el indicador de Clima de Convivencia Escolar. Para 4° básico, se obtuvo información para el 80 por ciento de la matrícula inmigrante y 79 por ciento de la matrícula local.

<sup>10</sup> No se tiene información SIMCE para todos los establecimientos, pero sí para aquellos que concentran la gran mayoría de los escolares. En 2017, el 93 por ciento de la matrícula local y el 96 por ciento de la matrícula inmigrante asiste a un establecimiento con información de los resultados SIMCE. Para 2018, el 93 por ciento de la matrícula local y el 94 por ciento de la matrícula inmigrante asiste a un colegio con información de los resultados SIMCE. Para ambos años se utilizan los resultados del SIMCE 2017.

<sup>11</sup> Esto se puede deber a que no se tiene información del IVE para todos los colegios. Para el año 2017 tenemos información del IVE del 86 por ciento de los escolares locales y el 82 por ciento de los escolares inmigrantes. Para 2018, la información del IVE se mantiene en 86 por ciento de los escolares locales y aumenta a 90 por ciento de los inmigrantes.

escolar levemente inferior al promedio nacional, no refleja necesariamente sus preferencias escolares. Es posible que dicha concentración se deba a la alta capacidad ociosa que presenta el sistema municipal en comparación con el sector particular subvencionado.

Para averiguar si las preferencias explican estas diferencias en las características observables de los colegios, se analizan las preferencias reveladas de los inmigrantes en el nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE)<sup>12</sup> en comparación con las de los locales. Los datos de 2017 revelan que las postulaciones de primera preferencia de los inmigrantes son muy distintas a las de los locales y los colegios a los cuales postulan en primer lugar tienen características muy similares a los colegios en los cuales se encuentran matriculados.

El Cuadro IV.3 muestra las brechas en las características observables de los colegios a los cuales postulan en primera preferencia los inmigrantes y los locales. En primer lugar, se advierte que los inmigrantes postulan en primera preferencia considerablemente más que los locales a establecimientos municipales, gratuitos, con bajo promedio SIMCE, alto promedio IVE y menor indicador en clima de convivencia escolar. En segundo lugar, se observa que las diferencias entre las postulaciones de inmigrantes y locales son, en general, mayores para el nivel de pre-kínder que para el promedio de todos los grados. Estas enormes diferencias en las preferencias de los colegios pueden deberse a múltiples factores, como las asimetrías en el acceso a información, la segregación residencial, diferencias en la tolerancia de la distancia o, simplemente, diferencias culturales. Conocer mejor los factores que inciden en las preferencias escolares es clave para diseñar políticas que apunten a mejorar la equidad del sistema escolar.

CUADRO IV.3. *Características de los establecimientos de primera preferencia inmigrantes y locales*

	<i>Municipal (%)</i>		<i>FICOM (%)</i>		<i>SIMCE</i>		<i>IVE</i>		<i>CCE</i>	
	<i>TN</i>	<i>PK</i>	<i>TN</i>	<i>PK</i>	<i>TN</i>	<i>PK</i>	<i>TN</i>	<i>PK</i>	<i>TN</i>	<i>PK</i>
Inmigrantes	56	62	15	8	252,1	248,3	0,760	0,779	73,9	72,6
Locales	42	32	28	30	266,2	265,7	0,757	0,748	77,0	75,4

Nota: “TN” significa Todos los Niveles en que los estudiantes postulan (pre-kínder, kínder, 1° y 7° básico y 1° medio). “PK” significa pre-kínder. “CCE” significa Clima de Convivencia Escolar.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Mineduc 2017.

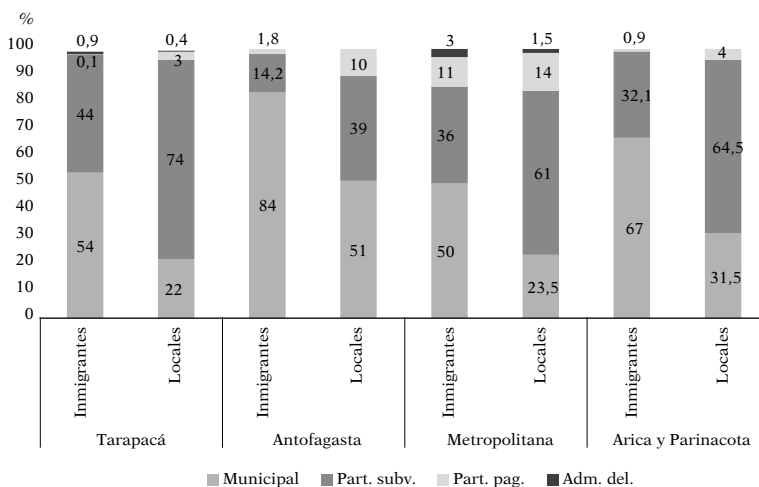
<sup>12</sup> El nuevo Sistema de Admisión Escolar centraliza las postulaciones de las familias a los establecimientos escolares financiados por el Estado. Este sistema se ha implementado de forma gradual; en 2016 se implementó en la Región de Magallanes, en 2017 se sumaron las regiones de Tarapacá, Coquimbo, O'Higgins y Los Lagos, en 2018 se aplicó en todas las regiones con excepción de la Metropolitana y en 2019 debería implementarse en todo el territorio nacional. Este sistema permite conocer las preferencias escolares reveladas de las familias.

Con todo, un factor que puede estar influyendo en las brechas observadas en las características de los establecimientos entre inmigrantes y locales es la distribución geográfica. Los inmigrantes no están distribuidos geográficamente de forma similar a los locales (ver Razmilic en este volumen). Tal vez, las características promedio de los establecimientos en las regiones donde se concentran los inmigrantes son muy distintas al promedio nacional. En 2017, el 86 por ciento de los escolares inmigrantes que asiste a la educación para niños y jóvenes se concentra en cuatro regiones: Tarapacá, Antofagasta, Metropolitana y Arica y Parinacota, mientras que solo el 45 por ciento de los escolares locales estudia en dichas regiones. En 2018 el porcentaje de escolares locales en esas regiones no varió, pero la proporción de inmigrantes disminuyó en tres puntos porcentuales. A continuación, se revisan las características de los establecimientos donde estudian los escolares inmigrantes y los locales en estas cuatro regiones.

### 3.2.3. Dependencia

Como se observa en el Gráfico IV.2, la distribución por dependencia de los escolares, tanto locales como inmigrantes, varía de forma importante por región. Sin embargo, en todas las regiones analizadas el porcentaje de inmigrantes en establecimientos municipales es significativamente mayor que el porcentaje de estudiantes locales. También es interesante notar la baja participación de escolares inmigrantes en colegios particulares pagados fuera de la Región Metropolitana. Ello lleva a pensar que los inmigrantes de mayores ingresos se concentran en tal región. De hecho, en esta región se observa la menor participación de inmigrantes en el sector municipal. En relación con el año 2018, no se advierten variaciones importantes.

En general, como se verá en seguida, la brecha en la distribución por dependencia entre inmigrantes y locales aumenta. A nivel nacional, el porcentaje de inmigrantes matriculado en el sector municipal es 66 por ciento mayor que el porcentaje de locales. En las regiones con más inmigrantes se observa que las brechas prácticamente se duplican. En la Región de Tarapacá el porcentaje de inmigrantes matriculado en la educación municipal es 145 por ciento superior al de los locales. En las regiones Metropolitana y de Arica y Parinacota el porcentaje de inmigrantes matriculado en el sector municipal es 113 por ciento superior al de los locales. La excepción es la Región de Antofagasta, donde el porcentaje de inmigrantes matriculados en el sector municipal es 65 por ciento mayor que el de los locales, muy similar al promedio nacional.

GRÁFICO IV.2. *Distribución de matrícula escolar local e inmigrante por dependencia y región*

Fuente: Elaboración propia en base a información del Mineduc 2017.

En el Cuadro IV.4 se puede apreciar la distribución de los escolares, tanto inmigrantes como locales, en función de las características observables de los establecimientos escolares para las cuatro regiones analizadas. Generalmente, las brechas entre inmigrantes y locales aumentan cuando las comparamos intrarregionalmente. A pesar del abrupto aumento de matrícula inmigrante en 2018, la distribución tanto geográfica como por características observables de los establecimientos es muy similar a la del año anterior.

El aumento de las brechas se debe principalmente a que estas regiones, en general, presentan indicadores por sobre el promedio nacional. En lo que respecta al FICOM, SIMCE e IVE, tres de las cuatro regiones tienen porcentaje de matrícula local y promedios superiores al nacional (Tarapacá, Antofagasta y Metropolitana). En relación con el clima de convivencia escolar, dos de las cuatro regiones presentan un promedio más alto que el nacional (Arica y Parinacota y Antofagasta).

CUADRO IV.4. Características de los establecimientos escolares por región y tipo de estudiante

	Tarapacá		Antofagasta		Metropolitana		Arica y Parinacota	
	Immigrantes	Locales	Immigrantes	Locales	Immigrantes	Locales	Immigrantes	Locales
Matrícula	6.723	69.442	10.197	113.210	42.988	1.278.922	2.650	46.174
FICOM (%)	10	31	5	28	15	31	5	12
SIMCE	246	260	252	264	256	266	257	271
IVE	0,7	0,66	0,61	0,53	0,69	0,66	0,82	0,77
CCE	73,5	74,9	73,5	75,9	73,3	74,3	73,7	76,1

Nota: "CCE" significa Clima de Convivencia Escolar.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación 2017.

Estas diferencias en las características promedio de los establecimientos entre inmigrantes y locales se vuelven a reproducir en las preferencias reveladas a la hora de postular. El Cuadro IV.5 muestra el promedio de las características de los establecimientos a los cuales postularon en primera preferencia los estudiantes inmigrantes y locales de la Región de Tarapacá.<sup>13</sup> Sorprende la magnitud de las diferencias en todos los parámetros.

CUADRO IV. 5. *Características de los establecimientos de primera preferencia en Tarapacá*

	<i>Municipal (%)</i>		<i>FICOM (%)</i>		<i>SIMCE</i>		<i>IVE</i>		<i>CCE</i>	
	<i>TN</i>	<i>PK</i>	<i>TN</i>	<i>PK</i>	<i>TN</i>	<i>PK</i>	<i>TN</i>	<i>PK</i>	<i>TN</i>	<i>PK</i>
Inmigrantes	54	62	14	7	247,9	245,0	0,759	0,761	72,6	73,1
Locales	27	27	38	23	260,4	254,9	0,700	0,752	75,4	75,7

Nota: “TN” significa Todos los Niveles en que los estudiantes postulan (pre-kínder, kínder, 1° y 7° básico y 1° medio). “PK” significa pre-kínder. “CCE” significa Clima de Convivencia Escolar.  
Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación 2017.

Las significativas diferencias en el promedio SIMCE de las primeras preferencias entre inmigrantes y locales muestran la inequidad presente en la distribución de la calidad de la educación. Es probable que esta inequidad sea en parte producto de la segregación residencial y de la menor tolerancia a la distancia que muestran los inmigrantes, como se indica en el capítulo de Razmilic en este volumen. Otro factor que también podría estar incidiendo es la asimetría en el acceso a la información.

### 3.3. *¿Qué tan concentrados están los escolares inmigrantes?*

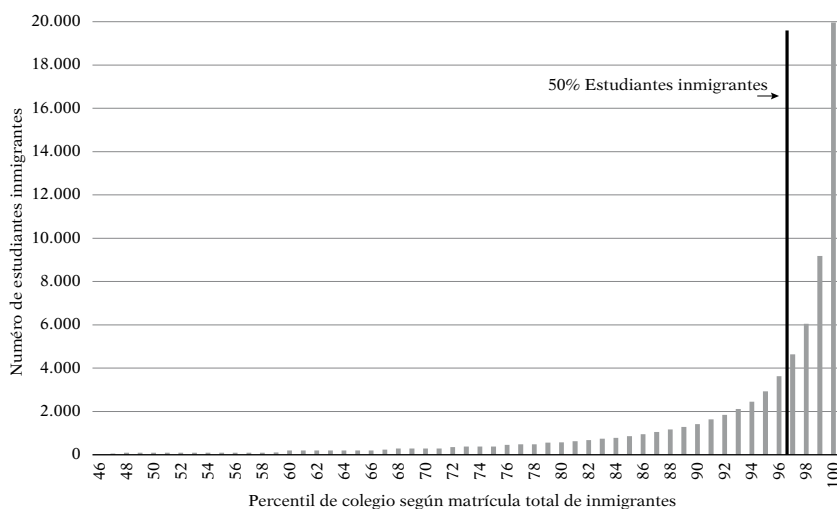
En 2017, 46 por ciento de los establecimientos escolares reporta matrícula de estudiantes inmigrantes, y el 54 por ciento restante de los establecimientos no reporta ningún estudiante inmigrante matriculado. Si no se consideran a los establecimientos pequeños, con menos de 20 estudiantes, disminuye la concentración de inmigrantes, aumentando a 53,5 por ciento los establecimientos con estudiantes inmigrantes.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> En 2017, la única región de las aquí mencionadas que participó en el nuevo sistema de admisión fue la Región de Tarapacá.

<sup>14</sup> El incremento de 47 por ciento de matrícula inmigrante en 2018 implicó un aumento del porcentaje de establecimientos escolares con estudiantes inmigrantes, pasando de 46 por ciento en 2017 a 54 por ciento en 2018. Si no se consideran los establecimientos pequeños, el 62 por ciento de los establecimientos con 20 estudiantes o más cuenta con al menos un estudiante inmigrante.

Como se observa en el Gráfico IV.3, el 50 por ciento de la matrícula inmigrante se concentra en 299 establecimientos, que corresponden al 3 por ciento de los colegios con 20 estudiantes o más. Por el contrario, la mitad de la población escolar local se concentra en el 17 por ciento de los establecimientos y el 75 por ciento en el 35 por ciento, respectivamente.<sup>15</sup>

GRÁFICO IV.3. *Distribución matrícula inmigrante por percentil de establecimientos educacionales*



Nota: Se consideran solo la matrícula infanto-juvenil y los establecimientos con 20 matriculados o más.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación 2017.

La concentración se puede medir de diversas maneras. Una forma es estimar el porcentaje de establecimientos escolares que tienen estudiantes inmigrantes, otra es considerar el porcentaje de establecimientos que concentra, por ejemplo, al 50 o 75 por ciento de los inmigrantes. Si se analizan las cuatro regiones con mayor proporción de estudiantes inmigrantes, advertimos una distribución significativamente menos concentrada que a nivel nacional, pero más concentrada que la de la población local. Considerando la primera forma de estimar concentración, se advierte que la región con mayor

<sup>15</sup> Se observan leves variaciones entre 2017 y 2018 pese al sustantivo incremento de la matrícula inmigrante. En 2018 la mitad de la matrícula inmigrante se concentra en 354 establecimientos escolares, que corresponden a 3,7 por ciento de los establecimientos con al menos 20 estudiantes. No se observan variaciones en la concentración de los escolares locales.



concentración de matrícula inmigrante es la de Antofagasta, donde el 64 por ciento de los colegios tiene escolares inmigrantes. Por el contrario, la Región de Tarapacá presenta la menor concentración, distribuyendo la matrícula inmigrante en 82 por ciento de sus establecimientos escolares. La segunda métrica de concentración muestra que la región con el mayor grado de concentración de inmigrantes es la Metropolitana, mientras que la de Tarapacá presenta el menor grado de concentración (ver Cuadro IV.6).

CUADRO IV.6. *Porcentaje de colegios que concentran 50 y 75 por ciento de matrícula inmigrante y local*

	50% inmigrantes	50% locales	75% inmigrantes	75% locales
Tarapacá	10,5	16	25	33
Antofagasta	10	22	23	41
Metropolitana	6	18	18	37
Arica y Parinacota	9	13	22,5	29

Nota: "50%" indica la mitad de los escolares inmigrantes o locales y "75%" a tres cuartas partes de los escolares inmigrantes y locales. Los números corresponden a porcentaje de establecimientos.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación 2017.

En 2017, entre los establecimientos escolares que tienen matrícula inmigrante, el 7 por ciento cuenta con 10 por ciento o más de inmigrantes matriculados y solo el 2,5 por ciento de estos colegios tiene 20 por ciento o más de inmigrantes.<sup>16</sup> Si se considera la probabilidad de un local y de un inmigrante de encontrarse en su colegio con un inmigrante, se advierte que la probabilidad de un inmigrante es de 98,3 por ciento, mientras que para un chileno es de 77,5.<sup>17</sup> Si se eleva el criterio y se estima la probabilidad de asistir a un colegio con al menos un uno por ciento de matrícula inmigrante, la probabilidad de los inmigrantes cae a 91,2 por ciento, pero la de los chilenos se reduce a 35,1.<sup>18</sup>

Esta concentración de escolares inmigrantes está altamente correlacionada con la concentración residencial. Los inmigrantes a su llegada al

<sup>16</sup> En 2018 el 3,9 por ciento de los establecimientos con matrícula inmigrante y con 20 estudiantes o más tiene al menos 20 por ciento de inmigrantes y 10 por ciento de estos establecimientos cuentan con al menos 10 por ciento de matrícula inmigrante.

<sup>17</sup> Datos 2017. En 2018 la probabilidad aumenta significativamente para los chilenos (83,8 por ciento) y en menor medida para los inmigrantes (98,9 por ciento).

<sup>18</sup> Datos 2017. En 2018 la probabilidad aumenta de forma significativa para los chilenos (46,6 por ciento) y en menor medida para los inmigrantes (94,6 por ciento).

país suelen concentrarse en determinados barrios, por lo general donde los arriendos son más baratos y cuentan con buenos accesos a transporte (ver Razmilic en este volumen). A pesar de que se observa una alta concentración de matrícula inmigrante, ello no ha implicado todavía segregación escolar, pues el porcentaje de inmigrantes en los establecimientos escolares sigue siendo bajo. Sin embargo, es importante monitorear la evolución de la concentración, pues, de mantenerse la tendencia, en pocos años más podríamos estar enfrentando un problema de segregación, con los perjuicios que esta conlleva (Cutler et al. 1997).

#### 4. ¿CÓMO LES VA A LOS ESTUDIANTES INMIGRANTES?

Una inserción escolar efectiva no se agota en asegurar el acceso a la educación obligatoria, sino que debe contemplar también las oportunidades de aprendizaje que tienen los niños y jóvenes inmigrantes en nuestro país.

En esta sección se analizan la asistencia, promedio de notas, puntaje SIMCE y puntaje PSU, y acceso a la educación superior de estudiantes inmigrantes. En cada caso se compara su desempeño con el desempeño promedio de estudiantes locales y con el desempeño promedio de sus pares, es decir, aquellos estudiantes que asisten a los establecimientos educacionales en los cuales están matriculados los estudiantes inmigrantes. Se analiza, además, cómo evoluciona la asistencia, el promedio de notas y el puntaje SIMCE, de manera de comprender si acaso las posibles brechas de desempeño que puedan existir entre estudiantes locales e inmigrantes en un inicio se logran reducir a medida que los inmigrantes llevan más años en Chile.

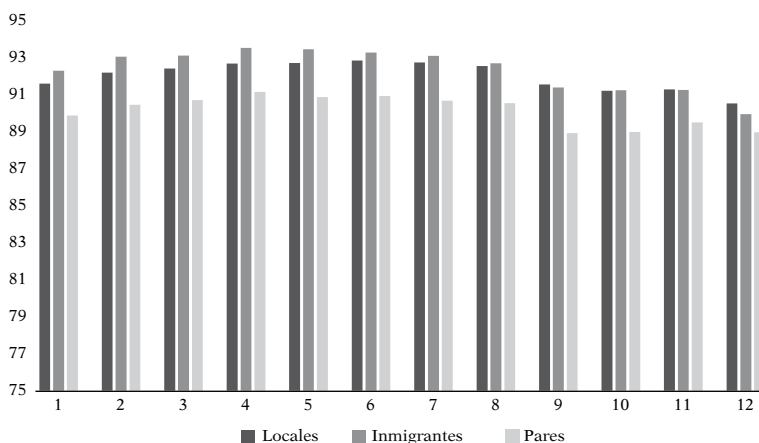
##### *4.1. Asistencia y desempeño académico de estudiantes inmigrantes*

###### *4.1.1. Asistencia escolar*

La asistencia escolar es un factor relevante, pues está correlacionada con retención escolar y probabilidad de terminar la educación secundaria (Hancock et al. 2013, Gottfried 2010, U.S. Department of Education 2016). Si se compara la asistencia promedio por nivel de enseñanza entre los inmigrantes y los locales, se advierte que, para todos los niveles de enseñanza básica, los inmigrantes presentan porcentajes más altos que los locales. Este efecto desaparece en la enseñanza media. Mientras la asistencia promedio de los locales oscila entre 90,5 y 92,8 por ciento dependiendo del grado, la asistencia de los inmigrantes oscila entre 89,95 y 93,5 por ciento. La brecha promedio es de 0,3 puntos porcentuales en favor de los inmigrantes.

Para aislar el efecto “establecimiento” en la asistencia, comparamos a los escolares inmigrantes con sus compañeros locales de establecimiento. Como se aprecia en el Gráfico IV.4, las brechas entre inmigrantes y sus pares locales aumentan a 2,2 puntos porcentuales a favor de los inmigrantes, y se presentan en todos los grados a favor de estos, sin excepción. Ello quiere decir que, en promedio, los inmigrantes poseen mayores tasas de asistencia que sus compañeros locales.

GRÁFICO IV.4. Asistencia promedio de locales e inmigrantes por grado

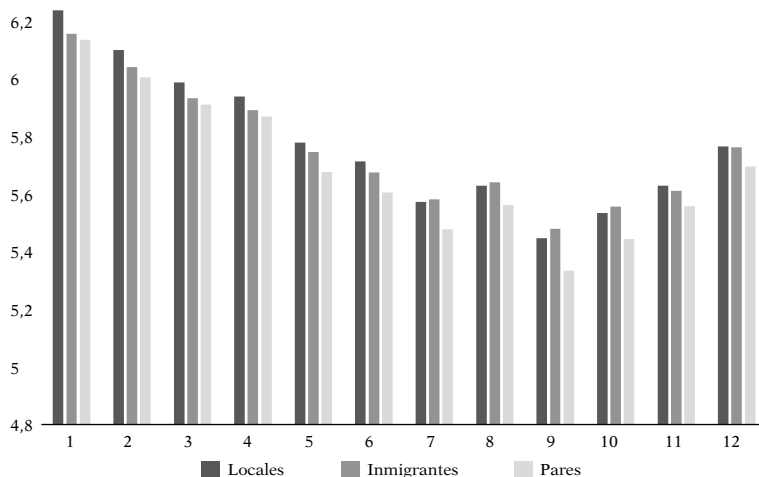


Fuente: Elaboración propia en base a información del Ministerio de Educación 2017.

#### 4.1.2. Rendimiento académico escolar

Para evaluar rendimiento académico se consideran tres parámetros: las notas escolares, los puntajes SIMCE a nivel individual y los puntajes en la PSU. En relación con los promedios de notas, se advierte que para la mayoría de los grados de enseñanza básica (1° a 6° básico) los escolares locales tienen, en promedio, notas más altas que los inmigrantes. Luego, a partir de 7° básico, esta diferencia se revierte en favor de los inmigrantes y desaparece en los últimos dos años de enseñanza media. El promedio de las diferencias de notas entre inmigrantes y locales es de 2,1 décimas a favor de los locales. Sin embargo, como se observa en el Gráfico IV.5, al aislar el efecto “establecimiento” en las notas, las brechas en los promedios de notas entre inmigrantes y sus pares locales, por grado, se revierten para los cursos entre 1° y 6° básico, manteniéndose la diferencia a favor de los inmigrantes en el resto de los grados.

GRÁFICO IV.5. Promedio de notas por grado

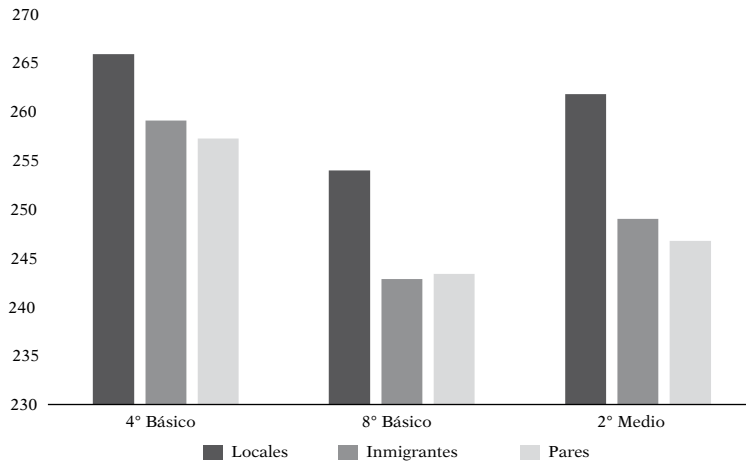


Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación 2017.

Si se comparan los promedios de las pruebas SIMCE (lenguaje y matemática) a nivel individual entre inmigrantes y locales, notamos que en promedio los escolares locales tienen significativamente mejor rendimiento que los inmigrantes, tanto en 4° y 8° básico como en 2° medio. Ahora bien, si se comparan los resultados de las pruebas SIMCE de los inmigrantes con sus compañeros de colegio locales, se advierte que la brecha se revierte en favor de los inmigrantes con excepción de 8° básico (Gráfico IV.6).

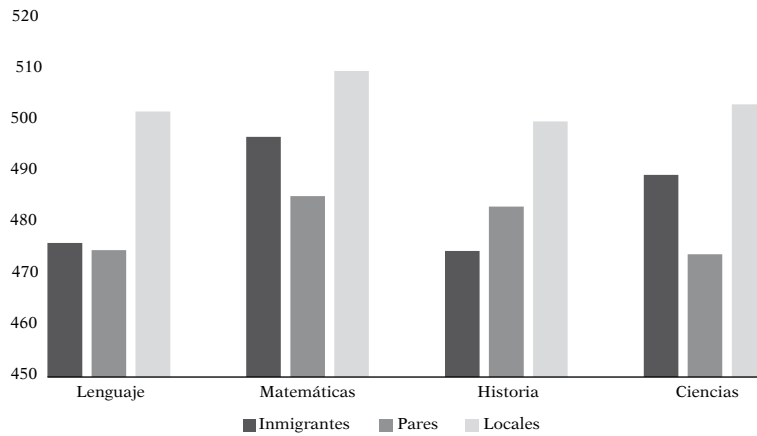
Si se comparan los puntajes de PSU (Gráfico IV.7), se observa que a los inmigrantes les va peor que a los locales en las cuatro pruebas. Sin embargo, cuando se comparan sus puntajes promedio con los de sus pares locales, se advierte que a los inmigrantes les va mejor tanto en matemática como en ciencias, les va peor en historia y similar en lenguaje. Con todo, estos puntajes no son estrictamente comparables, dado que el porcentaje de inmigrantes que rinde la PSU es menor que el de locales e incluso que el de sus pares (ver Gráfico IV.A1 del Anexo). En promedio, 84 por ciento de los estudiantes locales y 80 por ciento de los pares locales en 4° medio rindieron las pruebas de lenguaje y matemática, mientras que solo 65 por ciento de los estudiantes inmigrantes rindió estas pruebas. Esta diferencia sugiere que las brechas en puntaje entre locales e inmigrantes debieran ser más grandes, y las brechas entre inmigrantes y sus pares locales debieran cerrarse o revertirse en favor de los pares locales.

GRÁFICO IV.6. Promedio SIMCE (lenguaje y matemática)



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación 2017.

GRÁFICO IV.7. Promedio PSU



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Mineduc 2017.

#### *4.2. Evolución del desempeño académico según la cantidad de años que llevan en el sistema educacional*

A continuación, se comparan los puntajes promedio en el SIMCE y en la PSU entre inmigrantes con distintos años de antigüedad en nuestro sistema escolar y los locales. Si desagregamos los resultados del SIMCE de los inmigrantes en función de los años que llevan viviendo en nuestro país, se advierte que los inmigrantes con más años viviendo en Chile obtienen mejores resultados. Tanto en lenguaje como en matemática, el promedio SIMCE de los inmigrantes que llevan menos de cuatro años en Chile es inferior al de los locales. Sin embargo, los inmigrantes que llevan cuatro años o más obtienen promedios SIMCE en lenguaje y matemática más altos que los escolares locales (Gráfico IV.8). Un fenómeno similar se observa con las notas en los distintos grados de la enseñanza escolar (ver Gráfico IV.A2 del Anexo).

Dado que en el promedio SIMCE incide la calidad del establecimiento escolar, se aísla este factor comparando los promedios SIMCE a nivel individual de los estudiantes inmigrantes, según los años que llevan en el sistema escolar, con sus pares locales.<sup>19</sup> Resulta que, tanto para 4° básico como para 2° medio, las brechas prácticamente no existen entre inmigrantes con uno o dos años en el sistema y sus pares locales. No obstante, los inmigrantes que llevan tres o más años obtienen mejores resultados que sus pares locales, con diferencias de entre tres y cuatro puntos SIMCE.

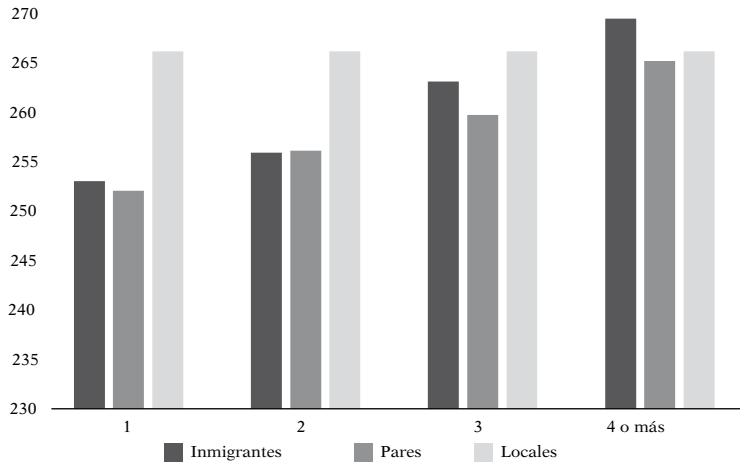
El Gráfico IV.9 compara el puntaje promedio en la PSU de los estudiantes inmigrantes desagregado por años de antigüedad en Chile (uno, dos, tres y cuatro o más años en el sistema escolar nacional) controlando por estudiantes repitentes con el puntaje promedio de los estudiantes locales y los pares de colegio. Como se observa, los inmigrantes recién llegados a Chile obtienen resultados promedio más bajos en todas las pruebas de la PSU que los locales y sus pares de colegio. Sin embargo, al segundo año se nivelan con sus pares locales y quienes llevan cuatro o más años en el sistema educativo superan a sus pares y, en general, a los estudiantes locales en matemática, no así en lenguaje.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> La variable de años en el sistema solo aplica para los estudiantes inmigrantes. Los pares locales llevan (en su gran mayoría) toda su vida escolar en el sistema.

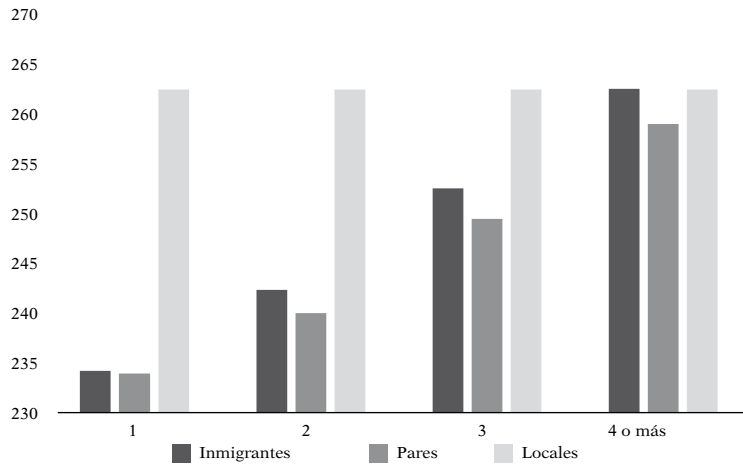
<sup>20</sup> La probabilidad de rendir la PSU está, para los inmigrantes, altamente correlacionada con el número de años que llevan viviendo en Chile. Más del 80 por ciento de los inmigrantes que llevan cuatro años o más en Chile rinden las pruebas de lenguaje y matemática de la PSU, similar al promedio de los estudiantes locales, frente a 34 y 55 por ciento de quienes llevan solo un año o dos en nuestro país, respectivamente (ver Gráfico IV.A3 del Anexo).

GRÁFICO IV.8. Promedio SIMCE para inmigrantes (por años de antigüedad en el sistema escolar), locales y pares

A) Simce 4° básico



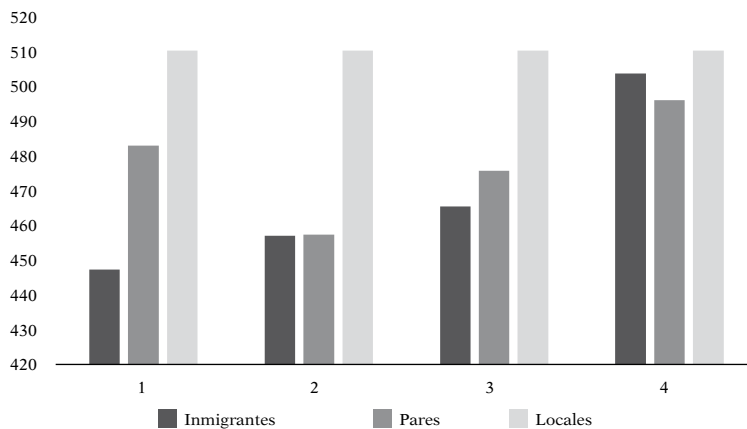
B) Simce 2° medio



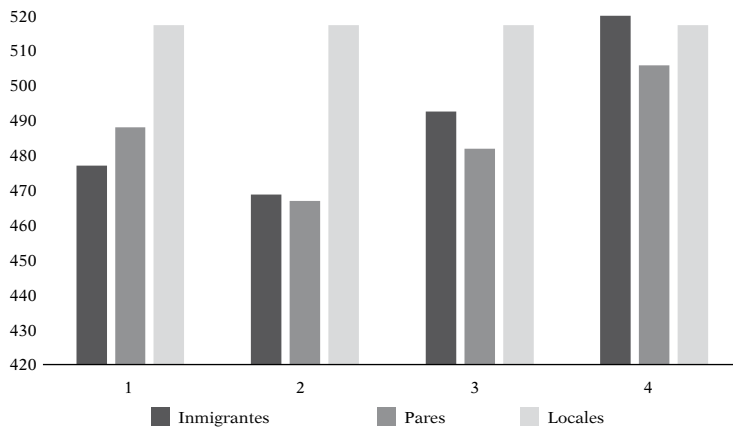
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Agencia de la Calidad de la Educación 2017.

GRÁFICO IV.9. Promedio PSU para inmigrantes  
(por año de antigüedad en el sistema escolar), locales y pares

A) Lenguaje



B) Matemática



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Mineduc 2017.



De estos datos no se puede deducir directamente que a medida que los inmigrantes llevan más años en Chile su rendimiento mejora, pues es factible que estemos comparando distintos tipos de inmigrantes. De hecho, se advierte que los inmigrantes que llevan más años en Chile tienen pares con mejores resultados académicos que los pares de los inmigrantes con menos años en Chile. Si se comparan las características de sus establecimientos, se revela que mientras el 5 y 64 por ciento de los inmigrantes que llevan un año en el sistema escolar estudia en el sector particular pagado y municipal, respectivamente, el 14 y el 46 por ciento de los inmigrantes que llevan cuatro años o más en Chile estudian respectivamente en este tipo de establecimientos. Esto puede indicar que los inmigrantes que llegaron hace cuatro o más años tienen características distintas que los que están llegando ahora o que después de un tiempo sus condiciones mejoran y cambian a sus hijos a colegios con mejores resultados académicos (ver Cuadro IV.A4 del Anexo).

Con la intención de explicar estas diferencias en favor de los inmigrantes respecto de sus pares, se revisan algunas variables que pudieran estar influyendo en las mismas, tales como el nivel educativo de la madre, las expectativas que esta tiene acerca de la educación futura del estudiante, la sensación de apoyo del estudiante por parte de su familia<sup>21</sup> y el nivel de ingresos del hogar. Los resultados indican que tales variables, si bien son bastante explicativas de los puntajes, no logran dar cuenta de las brechas entre un grupo y otro, al afectar a ambos de manera similar.<sup>22</sup>

### 4.3. Acceso a la educación superior

Si se analiza el acceso a la educación superior en 2018 de estudiantes inmigrantes y de estudiantes locales que en 2017 estaban matriculados en 4° medio, se observa que el 55 por ciento de los locales accede a la educación superior al año siguiente de haber egresado de la enseñanza media, en comparación con el 45 por ciento de los inmigrantes. Al comparar a estudiantes inmigrantes con sus pares de establecimiento, las diferencias en acceso a la educación superior se reducen en 20 por ciento. Sin embargo, la probabilidad de acceder a la educación superior es ocho puntos porcentuales más baja para estudiantes inmigrantes que para sus pares.

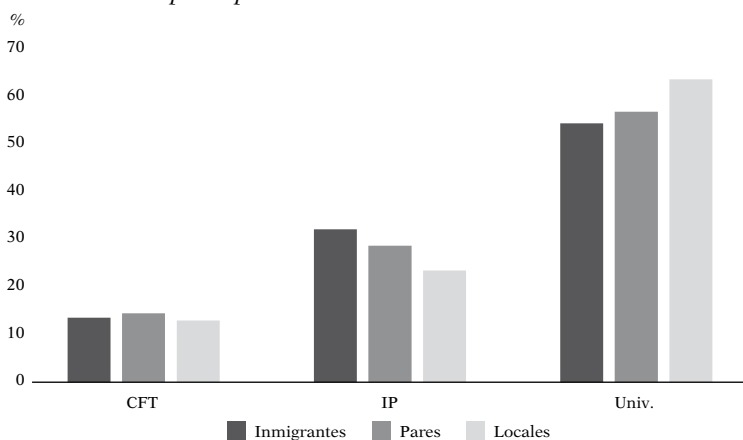
Si se mira dónde estudian, se advierte que la mayor parte, tanto locales como inmigrantes, opta por la universidad y en segundo lugar por la educación

<sup>21</sup> Medida como la sensación del estudiante respecto a que sus padres le repiten el hecho de que es un buen estudiante y es capaz de aprender.

<sup>22</sup> Si bien las diferencias encontradas en tres de estos parámetros son estadísticamente significativas, sus magnitudes resultan muy pequeñas, por lo que solo explican una proporción menor de la brecha.

técnico o profesional (Gráfico IV.10). Pero se observa que los estudiantes inmigrantes tienen una probabilidad menor de matricularse en la universidad y una probabilidad mayor de hacerlo en institutos profesionales que sus pares locales.

GRÁFICO IV.10. *Matrícula educación superior por tipo de estudiante e institución*



Nota: Elaboración propia en base a datos del Mineduc 2017.

Los resultados en el acceso a la educación superior no se condicen con los antecedentes en rendimiento académico de los escolares inmigrantes. Este grupo de la población escolar tiene mejores notas y mejores puntajes SIMCE y PSU que sus pares, y, sin embargo, entran en menor proporción a estudiar a la educación superior. Es importante profundizar en las causas de estas decisiones para descartar barreras de entrada o detectarlas a tiempo para su eliminación.

Por último, en la próxima sección se explora si la mayor presencia de inmigrantes en las escuelas ha afectado el rendimiento académico de los estudiantes y el clima de convivencia escolar.

##### 5. ¿QUÉ IMPACTO TIENE LA CONCENTRACIÓN DE ESCOLARES INMIGRANTES?

Uno de los fenómenos más estudiados en la literatura sobre inmigración y educación es cómo impacta la concentración de la matrícula inmigrante en el rendimiento de los escolares, tanto para locales como para inmigrantes.

Analizar esto desde una perspectiva empírica es de suma importancia, ya que *a priori* no sabemos si el aumento en la proporción de escolares inmigrantes podría llevar a mejores o peores resultados académicos y de convivencia escolar. Una mayor concentración de escolares inmigrantes podría dificultar el proceso de aprendizaje en el aula y reducir el tiempo que los profesores pueden dedicar a los estudiantes, afectando negativamente a locales e inmigrantes. Alternativamente, una mayor diversidad étnica y cultural podría contribuir a un mejor aprendizaje. Desde la perspectiva de los estudiantes inmigrantes, una mayor concentración podría beneficiarlos, si permite a los profesores y autoridades del establecimiento identificar y responder a las necesidades específicas de dichos grupos. Sin embargo, dicha exposición podría también ser negativa, si dificulta la interacción social con estudiantes locales, previniendo la posibilidad de mejorar el lenguaje u otros rasgos relevantes en el país de acogida (Schneeweis 2015).

A continuación, se explora cómo ha afectado la concentración de inmigrantes al rendimiento académico de los estudiantes y al clima de convivencia escolar de los establecimientos. Para ello, se utilizan datos de las pruebas SIMCE de 4° básico y 2° medio, y los cuestionarios del SIMCE de 2° medio para el período 2014 a 2017, y se analiza el impacto que una mayor proporción de estudiantes inmigrantes tiene sobre los resultados SIMCE de estudiantes locales e inmigrantes. Para identificar efectos causales, se utiliza la variación en la proporción de estudiantes inmigrantes entre cohortes dentro de un mismo establecimiento educacional. En lo que sigue se presenta la evidencia empírica que existe respecto a este tema (5.1), se describe la estrategia empírica utilizada (5.2) y se presentan los principales resultados (5.3).

### 5.1. Revisión de la literatura

Las investigaciones que estudian el efecto de la concentración de los inmigrantes en el sistema escolar se han focalizado, principalmente, en tres ámbitos de impacto: segregación, tasa de graduación y rendimiento académico.

En relación con la segregación, existe evidencia en la literatura que indica que los estudiantes locales tienden a cambiarse de los establecimientos públicos a privados a medida que aumenta la proporción de estudiantes inmigrantes, un fenómeno conocido como *native* o *white flight* (Betts y Fairlie 2003, Rangvid 2010, Cascio y Lewis 2012, Gerdes 2013, Farre et al. 2016). Respecto de la tasa de titulación, algunos estudios en países desarrollados encuentran que la inmigración ha tenido efectos positivos en la tasa de titulación de la población local (Hunt 2012, Hermansen y Birkelund 2015, Pedraja-Chaparro et al. 2016). Otros estudios encuentran efectos negativos

en la tasa de titulación de inmigrantes (Pedraja-Chaparro et al. 2016) o en la de estudiantes locales (Hardoy y Schøne 2013). El estudio de Betts (1998) encuentra una correlación negativa entre el aumento de la inmigración y la tasa de titulación de enseñanza media de grupos minoritarios norteamericanos, específicamente afroamericanos y latinos.

En cuanto al efecto en los aprendizajes, la evidencia a nivel internacional es nuevamente mixta. Un número importante de estudios en países europeos encuentra que la concentración de inmigrantes no tiene efectos adversos en el desempeño académico de los estudiantes locales (Geay et al. 2013), pero sí en el de los estudiantes inmigrantes (Ohinata & Van Ours, 2013, Contini 2013, Schneeweis 2015). Otros estudios encuentran que la mayor concentración de estudiantes inmigrantes tiene un efecto adverso en el rendimiento académico de los estudiantes locales (Gould et al. 2009, Ballatore et al. 2013, Feng Hu 2017) y también en los inmigrantes (Jensen y Rasmussen 2011). El estudio de Brunello y Rocco (2013), que analiza el efecto de la inmigración en múltiples países, encuentra que la mayor presencia de inmigrantes en un establecimiento escolar tiene un efecto negativo en los aprendizajes de estudiantes locales, pero se trata de un efecto pequeño. Los estudios de Tonello (2016) y Frattini y Meschi (2016) llegan a resultados similares. Finalmente, Wang et al. (2018) encuentran para las zonas urbanas de China que la mayor presencia de estudiantes inmigrantes en un establecimiento escolar tiene un leve efecto positivo en la asignatura de lenguaje de los estudiantes locales, pero no en matemática o inglés. Además, encuentran que el efecto varía en función de las características de los estudiantes. El efecto de la concentración de inmigrantes es mayor en los estudiantes locales de menor rendimiento, matriculados en colegios de bajo desempeño y en clases de tamaño pequeño.

Como se observa, la evidencia internacional es mixta, aun cuando predominan los estudios que encuentran que la concentración de inmigrantes tiene un efecto negativo en el rendimiento académico de los estudiantes locales e inmigrantes. Con todo, la mayor parte de la literatura internacional ofrece evidencia de países desarrollados, donde la mayoría de los inmigrantes proviene de países menos desarrollados, tiene barreras idiomáticas y un menor capital cultural que el promedio de la población local. Este contexto es muy distinto al de Chile. Nuestro país está en vías de desarrollo y atrae principalmente a inmigrantes de la región, que, en general, no tienen la barrera del idioma y poseen un capital cultural similar al de nuestra población local o incluso más alto (Censo 2017).

Por último, en lo que respecta al clima de convivencia escolar no encontramos estudios que estimen el impacto de la inmigración en esta dimensión. Es probable que ello se deba a la ausencia de indicadores objetivos que posibiliten la comparación entre establecimientos educacionales. A diferencia de otros países, Chile cuenta con instrumentos, construidos a partir de

las percepciones de los docentes, apoderados y estudiantes, que permiten comparar en esta dimensión a los establecimientos y ver su evolución en el tiempo.

### 5.2. Estrategia empírica

Para estudiar el impacto que la proporción de inmigrantes en un establecimiento educacional tiene sobre los resultados de los estudiantes, es necesaria una estrategia de identificación que tome en consideración el carácter endógeno que manifiestan las elecciones de establecimientos educacionales realizadas por los apoderados. En términos simples, no basta con comparar los resultados educativos de estudiantes que asisten a establecimientos con mayor o menor proporción de inmigrantes, pues dichos estudiantes son inherentemente distintos y sus diferencias en aprendizaje podrían no tener relación alguna con la composición del alumnado de sus establecimientos.

Dado lo anterior, aprovechamos la variación en la proporción de estudiantes inmigrantes entre cohortes dentro de un mismo establecimiento educacional para obtener efectos causales. Esta estrategia es utilizada, entre otros, por Hoxby (2000) y por Schneeweis (2015) para estudiar los efectos que los cambios en la composición del alumnado tienen sobre los resultados académicos. La estrategia consiste básicamente en comparar los resultados académicos de distintas cohortes, que se vieron expuestas a una mayor o menor proporción de inmigrantes, en un mismo establecimiento educacional.<sup>23</sup> Al aprovechar las variaciones en la composición a nivel de grado y no de sala de clase, la estrategia evita cualquier sesgo que podría estar dado por el hecho de que los apoderados puedan seleccionarse en determinadas salas de clase dentro de una cohorte en un establecimiento.

El modelo econométrico que se utiliza es el siguiente:

$$Y_{icsr} = \beta_1 FINM_{icsr} + \mu_{cr} + u_{sr} + \varepsilon_{icsr}$$

donde  $Y_{icsr}$  es el resultado de interés, por ejemplo, resultado en la prueba SIMCE de 4° básico del estudiante  $i$  de la cohorte  $c$  en el establecimiento

<sup>23</sup> El supuesto de identificación es que la variación en la proporción de inmigrantes entre cohortes en un establecimiento no se correlaciona con otros cambios en la composición de los padres y que los apoderados no responden a cambios en la composición de los estudiantes cambiándose de establecimiento. La estrategia supone, por ende, que es poco probable que los apoderados puedan predecir, en el corto plazo, cambios en la composición de los estudiantes al momento de escoger un establecimiento educativo, y que existen costos asociados a cambiarse de establecimiento que impedirían que los estudiantes reaccionaran a cambios en sus pares cambiándose de establecimiento más adelante.

educacional  $s$  en la región  $r$ . La variable explicativa de interés es  $FINM_{-icsr}$  que mide la proporción de estudiantes inmigrantes en el grado del estudiante  $i$  en el establecimiento  $s$ , excluyendo al estudiante  $i$ .<sup>24</sup> Para tratar de aislar variación exógena en la proporción de pares inmigrantes, el modelo incluye efectos fijos a nivel de cohorte y región  $\mu_{cr}$  y efectos fijos a nivel de establecimiento educacional  $\nu_{sr}$ . Los efectos fijos a nivel de cohorte y región contienen características no observables que son comunes a todos los estudiantes en una determinada cohorte en una región. Los efectos fijos a nivel de establecimiento educacional capturan características no observables que son comunes a todos los estudiantes que asisten a un establecimiento educacional y que se mantienen fijas en el tiempo, así como también características propias de los establecimientos que no varían en el tiempo.

Se estima el modelo anterior para estudiantes inmigrantes y locales por separado. Para el análisis se utilizan datos de las pruebas SIMCE de 4° básico y 2° medio, y los cuestionarios del SIMCE de 2° medio para el período de 2014 a 2017. En total se cuenta con datos para aproximadamente 830.000 estudiantes que rindieron las pruebas SIMCE de 4° básico y 750.000 estudiantes que rindieron las pruebas SIMCE de 2° medio en dicho período. Aproximadamente un 1 por ciento de los estudiantes que rinden las pruebas SIMCE de 4° básico y 2° medio son inmigrantes. En promedio los estudiantes locales se ven expuestos a 1,3 por ciento de pares inmigrantes y los estudiantes inmigrantes se ven expuestos a 15 por ciento de pares inmigrantes.

Las variables de resultado incluyen los resultados SIMCE individuales de matemática y lenguaje de 4° básico y 2° medio. Adicionalmente, para los estudiantes de 2° medio se crearon tres indicadores, en base a los cuestionarios SIMCE, que miden el nivel de discriminación que han sufrido los estudiantes, el nivel de violencia que han experimentado y su percepción respecto a la violencia al interior del establecimiento.

### 5.3. Resultados

#### 5.3.1. Desempeño académico

El Cuadro IV.7 muestra los principales resultados en desempeño académico. Los resultados SIMCE de 4° básico de lenguaje indican que estar expuesto a una mayor proporción de estudiantes inmigrantes en el mismo grado en un establecimiento educacional no tendría un impacto significativo sobre los resultados SIMCE de lenguaje de estudiantes locales e inmigrantes. Los

<sup>24</sup> Schneeweis (2015) utiliza como variable explicativa la proporción de estudiantes inmigrantes en primero básico.

resultados SIMCE de matemática en 4° básico, en cambio, sugieren que la proporción de inmigrantes no tiene un impacto significativo sobre los resultados de matemática de estudiantes locales, pero sí sobre los de estudiantes inmigrantes y, a saber, positivo. Un cambio de diez puntos porcentuales en la proporción de inmigrantes incrementaría los resultados SIMCE de matemática de 4° básico de otros estudiantes inmigrantes en 1,57 puntos, lo que equivale a 0,03 desviación estándar.

CUADRO IV.7. *Efectos de la concentración de inmigrantes en resultados SIMCE*

	<i>Lenguaje</i>		<i>Matemática</i>	
	<i>Locales</i>	<i>Inmigrantes</i>	<i>Locales</i>	<i>Inmigrantes</i>
<i>SIMCE 4° básico</i>				
% Inmigrantes	2,466 (4,178)	2,997 (9,775)	2,621 (4,334)	15,70* (9,084)
Promedio	266,576 (51,432)	260,066 (52,755)	260,154 (48,57)	251,084 (49,722)
Observaciones	827.861	9.740	830.914	9.723
<i>SIMCE 2° medio</i>				
% Inmigrantes	-3,465 (7,332)	19,46 (16,9)	9,80 (8,267)	47,27** (19,09)
Promedio	249,754 (52,337)	238,576 (49,965)	264,904 (65,604)	250,585 (67,122)
Observaciones	737.699	6.661	752.318	6.825

*Fuente:* Elaboración propia en base a datos de la Agencia de la Calidad de la Educación 2017.

Los resultados SIMCE de 2° medio cuentan una historia similar. Una mayor proporción de pares inmigrantes pareciera no tener un impacto significativo en los resultados SIMCE de lenguaje de estudiantes locales e inmigrantes, ni en los de matemática de estudiantes locales. Sin embargo, una mayor proporción de estudiantes inmigrantes pareciera beneficiar el desempeño en matemática de otros estudiantes inmigrantes. En este caso los resultados sugieren que un cambio de diez puntos porcentuales en la proporción de inmigrantes incrementaría los resultados SIMCE de matemática de 4° básico de otros estudiantes inmigrantes en 4,7 puntos, lo que equivale a 0,09 desviación estándar.

Una posible preocupación es que los resultados anteriores sean una consecuencia directa de quienes rinden las pruebas SIMCE en cada tipo de establecimiento y que no estén reflejando realmente cambios en los resultados

educativos. Para testear esta posibilidad se corrió el modelo econométrico utilizando la probabilidad de estudiantes locales e inmigrantes de rendir las pruebas SIMCE como variable dependiente. Los resultados indican que la variable de interés no predice cambios en la probabilidad de rendir las pruebas SIMCE de 4° básico o 2° medio de estudiantes locales o inmigrantes.

### 5.3.2. Clima de convivencia escolar: discriminación y violencia

El Cuadro IV.8 muestra los principales resultados en relación con el clima de convivencia escolar, en particular en lo que respecta a la discriminación y violencia. La variable dependiente está estandarizada en base a la media y desviación estándar de cada variable en 2014. Los resultados indican que estar expuesto a una mayor proporción de estudiantes inmigrantes a nivel de grado en un establecimiento educacional disminuiría el nivel en que estudiantes locales declaran ser víctimas de discriminación y violencia al interior del establecimiento, así como también su percepción respecto de la violencia al interior del establecimiento. Un aumento de diez puntos porcentuales en la proporción de inmigrantes disminuiría en 0,04 desviación estándar los reportes de discriminación de los estudiantes, en 0,1 desviación estándar sus reportes de violencia y en 0,03 desviación estándar su percepción respecto al nivel de violencia al interior del establecimiento. Los resultados, en cambio, no sugieren un impacto de una mayor concentración de inmigrantes sobre las percepciones de discriminación y violencia de estudiantes inmigrantes.

CUADRO IV.8. *Efecto de la concentración de inmigrantes en discriminación y violencia*

	<i>Víctima discriminación</i>		<i>Víctima violencia</i>		<i>Violencia establecimiento</i>	
	<i>Inmigrantes</i>	<i>Locales</i>	<i>Inmigrantes</i>	<i>Locales</i>	<i>Inmigrantes</i>	<i>Locales</i>
% inmigrantes	-0,910 (0,585)	-0,366** (0,144)	-0,884 (0,551)	-0,988* (0,181)	0,115 (0,422)	-0,274* (0,150)
Promedio	0,320 (1,417)	0,036 (1,087)	0,439 (1,242)	0,479 (1,268)	-0,166 (0,984)	-0,177 (0,982)
Observaciones	6.188	689.808	6.609	738.073	6.665	738.163

*Fuente:* Elaboración propia en base a datos de la Agencia de la Calidad de la Educación 2017.



Nuevamente, preocupa que los resultados anteriores sean una consecuencia de quienes responden dichas preguntas en el cuestionario de estudiantes del SIMCE. Al testear esta posibilidad se encuentra que un incremento de diez puntos porcentuales en la proporción de inmigrantes aumenta la probabilidad de que los estudiantes locales respondan cada una de estas secciones en aproximadamente tres puntos porcentuales. Hay que tener por ende cierta precaución a la hora de interpretar estos resultados.

## 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PÚBLICA

A partir de los datos, se observa que los niños y jóvenes inmigrantes tienden a concentrarse en determinados establecimientos escolares. Sin embargo, esta concentración está todavía lejos de tener efectos segregadores y de convertir a estos establecimientos en guetos. Con todo, resulta fundamental monitorear la evolución de la concentración escolar inmigrante dado los potenciales riesgos que ello conlleva.

Por otra parte, la evidencia muestra que los niños y jóvenes inmigrantes obtienen mejores notas que sus compañeros locales de colegio. Los resultados en el SIMCE revelan que los estudiantes inmigrantes recién llegados tienen un rendimiento escolar similar o levemente inferior que sus pares, pero que los inmigrantes que llevan tres años o más en nuestro país obtienen resultados promedio superiores a sus compañeros e incluso al promedio de los estudiantes locales. Se advierte, además, que los escolares inmigrantes tienen mejor desempeño en matemática que los escolares locales, pero que en lenguaje tienen mayores dificultades, aun cuando la gran mayoría es hispanohablante. A pesar de que los inmigrantes recién llegados presentan un rendimiento académico inferior a los estudiantes locales, esto no estaría afectando el rendimiento escolar de sus pares locales. La evidencia sugiere que la concentración de inmigrantes no ha tenido un efecto adverso en los aprendizajes de sus compañeros e incluso ha tenido un leve efecto positivo en los aprendizajes de matemática de los estudiantes inmigrantes. Estos resultados son auspiciosos, pero deben ser interpretados con cautela. El flujo de inmigrantes creció de forma exponencial recién en 2015 y nosotros estamos midiendo los efectos en aprendizaje en 2017. La posibilidad de afectar los aprendizajes de los estudiantes locales es reducida cuando el tiempo de exposición ha sido corto, pero el riesgo podría aumentar en la medida que el tiempo de exposición es más largo; de ahí la necesidad de monitorear en el tiempo los efectos de la concentración escolar de inmigrantes.

Estos resultados promedio, sin embargo, esconden heterogeneidades. Si desagregamos el rendimiento académico de los inmigrantes haitianos, que tienen mayores barreras idiomáticas, observamos que su desempeño

académico es significativamente menor que el de los otros estudiantes inmigrantes (casi una desviación estándar en los resultados SIMCE de 4° básico y casi siete décimas en promedio de notas). Estos resultados también deben ser interpretados con cautela, pues la nacionalidad de inmigrantes está subreportada en el Registro del Mineduc y no tenemos certeza de si esta subreportación fue aleatoria. Con todo, estas diferencias están en línea con la evidencia internacional que encuentra que los inmigrantes con barreras lingüísticas tienen rendimientos escolares inferiores a los estudiantes locales. En concordancia con las orientaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 2010) y, en general con las recomendaciones que entrega la literatura, el Mineduc debiese preocuparse particularmente de fortalecer las habilidades de lenguaje de los escolares inmigrantes, aspecto en que muestran sus principales falencias. Ello, además, con especial énfasis en los inmigrantes de lengua extranjera, como es el caso de los haitianos. Asimismo, la Agencia de la Calidad debiese entregar información por subgrupo de estudiantes (locales versus inmigrantes), como lo hace actualmente con el género, para visibilizar inequidades en el aprendizaje al interior de los establecimientos.

También se observa que la concentración de inmigrantes no ha afectado el clima de convivencia al interior de los establecimientos escolares. Por el contrario, más bien ha contribuido a mejorarlo. Esto es una buena noticia, dado que el clima de convivencia escolar es susceptible de ser afectado en el corto plazo por un cambio en la composición del alumnado del colegio.

Con todo, llama la atención que el mejor desempeño académico de los inmigrantes respecto de sus pares, reflejado en sus notas y resultados SIMCE y PSU, no se traduzca en un mayor acceso a la educación superior. Los datos muestran que los compañeros locales rinden en mayor proporción la PSU y se matriculan proporcionalmente más que los estudiantes inmigrantes. Sería importante conocer por qué está ocurriendo esto, si responde a diferencias en las preferencias o si existen barreras para acceder a la educación superior.

Por último, preocupa la inequitativa distribución de los estudiantes inmigrantes en el sistema escolar. Como se expuso en la sección 3.2.2, el hecho de que los inmigrantes se matriculen en establecimientos con peores indicadores de calidad no se debe únicamente a que estos tienen más vacantes disponibles por su baja demanda. Los resultados del SAE para el nivel de pre-kínder nos revelan que los inmigrantes postulan preferentemente a establecimientos con bajo promedio SIMCE. Aquí también hay un desafío para el Mineduc. Resulta sumamente importante conocer los factores que inciden en las preferencias escolares de los inmigrantes para diseñar políticas que fortalezcan la toma de decisiones de las familias, especialmente las de inmigrantes, que presentan mayores asimetrías de información.

En relación con la educación parvularia, es lamentable la escasez de información en este nivel educativo. Sería importante que el Mineduc, a través de la Subsecretaría de Educación Parvularia, contara con información relevante de todos los niños que asisten a salas cunas y jardines infantiles que reciben recursos del Estado. Ello permitiría no solo hacer seguimiento a la trayectoria de los niños, sino también diseñar intervenciones oportunas y efectivas.

La evidencia empírica disponible sirve para confrontar los incipientes prejuicios que han comenzado a surgir en el ámbito de la educación en contra de los inmigrantes. Nada indica que la inmigración haya afectado de forma negativa nuestro sistema educativo. Por el contrario, la matrícula del sector municipal ha aumentado gracias a ellos y se observa una mejora en la percepción de los estudiantes locales en lo que respecta al clima de convivencia escolar. Sin duda es importante seguir monitoreando el sistema y su evolución, pero los resultados a la vista no dejan de ser buenas noticias.

#### REFERENCIAS

- Ballatore R., M. Fort & A. Ichino (2014). "The Tower of Babel in the Classroom: Immigrants and Natives in Italian Schools". *IZA Discussion Paper 8732*.
- Betts, Julian R. (1998). "Educational Crowding Out: Do Immigrants Affect the Educational Attainment of American Minorities?". En: Daniel Hamermesh, S. y F. D. Bean (eds.). *Help or Hindrance? The Economic Implications of Immigration for African Americans*. New York: Russell Sage Foundation.
- Betts, J. & R. Fairlie (2003), "Does Immigration induce 'Native Flight' from Public Schools into Private Schools?". *Journal of Public Economics*, 87, 987-1012.
- Brunello, G. & M. de Paola (2017). "School Segregation of Immigrants and its Effects on Educational Outcomes in Europe". *EENEE Analytical Report N° 30*.
- Brunello, G. & L. Rocco (2013). "The Effect of Immigration on the School Performance of Natives: Cross-Country Evidence Using PISA Test Scores". *Economics of Education Review*, 32, 234-246.
- Cascio, E. & E. Lewis (2012). "Cracks in the Melting Pot: Immigration, School Choice, and Segregation". *American Economic Journal: Economic Policy*, 4 (3): 91-117.
- Contini, D. (2013). "Immigrant background peer effects in Italian schools". *Social Science Research*, 43 (4), 1122-1142.
- Cortez, A., P. Loredó, C. Muñoz, M. L. Rodríguez & M. E. Vásquez (2004). "Integración de los niños y niñas inmigrantes al sistema escolar chileno: obstáculos y desafíos". En: Colectivo Sin Fronteras y Fundación Anide-

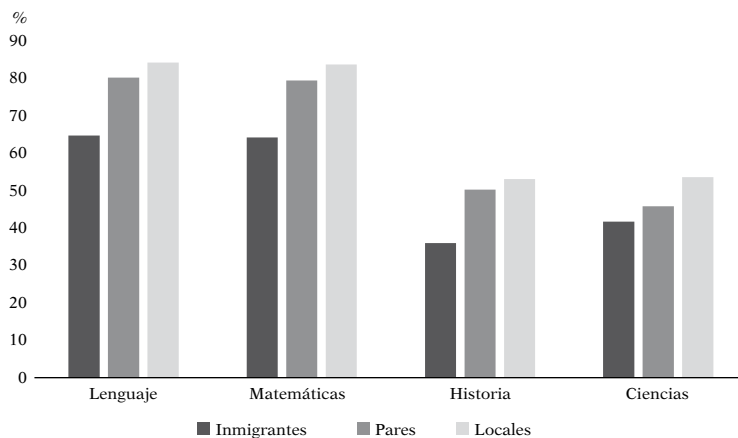
- KinderNotHilfe (ed.). *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*, 163-72.
- Cutler, D. M. & E. L. Glaeser (1997). "Are ghettos good or bad?". *Quarterly Journal of Economics*, vol. 112, pp. 827-72.
- Eyzaguirre, S., A. Hernando & N. Blanco (2018). "Cargando con la mochila ajena. Resultados y desafíos del Nuevo Sistema de Admisión Escolar". *Puntos de Referencia* N° 498. Centro de Estudios Públicos.
- Farre, L., F. Ortega & R. Tanaka (2016). "Immigration and School Choices in the Midst of the Great Recession", *mimeo*.
- Feng Hu (2017). "Migrant peers in the classroom: Is the academic performance of local students negatively affected?". *Journal of Comparative Economics*.
- Frattini T. & E. Meschi (2016). "Immigrants' peer effects in vocational Schools", *mimeo*.
- Geay C., S. McNally & S. Telhaj (2013). "Non-native Speakers of English in the Classroom: What Are the Effects on Pupil Performance?". *Economic Journal*, 123(570), F281-F307.
- Gerdes, C. (2013). "Does Immigration Induce 'Native Flight' from Public Schools? Evidence from a Large-scale Voucher Program". *Annals of Regional Science*, 50, 645-666.
- Gottfried, M. A. (2010). "Evaluating the relationship between student attendance and achievement in urban elementary and middle schools: An instrumental variables approach". *American Educational Research*, 47 (2), 434-465.
- Gould E., V. Lavy & D. Paserman (2009). "Does immigration affect the longterm educational outcomes of natives? Quasi-experimental evidence". *Economic Journal*, 119 (540), pp. 1243-1269.
- Hancock, K. J., C. C. Shepherd, D. Lawrence & S. R. Zubrik (2013). *Student attendance and educational outcomes: Every day counts*. Report for the Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Hardoy, H. & P. Schøne (2013). "Does the Clustering of Immigrant Peers Affect the School Performance of Natives?". *Journal of Human Capital*, 7 (1), pp. 1-25.
- Hermansen, S. & G. E. Birkelund (2015). "The Impact of Immigrant Classmates on Educational Outcomes". *Social Forces*, 94, 2 (615).
- Hernández, A. (2016). "El currículo en contexto de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula". *Estudios pedagógicos*, vol. 42, N° 2, 151-169.
- Hoxby, C. (2000). "Peer effects in the classroom: learning from gender and race variation". NBER Working Paper N° 7867.
- Hunt, J. (2012). "The impact of immigration on the educational attainment of natives". *Working Paper No. 18047, NBER*.

- Jensen, P. & A. Rasmussen (2011). "The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skills". *Economics of Education Review*, 30 (6), pp. 1503-1515.
- Joiko, S. & A. Vásquez (2016). "Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Calidad en la educación* [online], N° 45, 132-173.
- Ministerio de Educación (2017a). *Reconocimiento y convalidación de estudios básicos y medios realizados en el extranjero*. Obtenido de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/reconocimiento-y-convalidacion-de-estudios-basicos-y-medios-realizados-en-el-extranjero-13>
- Ministerio de Educación (2017b). *Plan de Inclusión Migrante Mineduc-Ministerio del Interior*. Obtenido de <https://migrantes.mineduc.cl/mesa-coordinacion-migrante-mcm/acciones-e-iniciativas-2017/>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). "Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)". *Documento de Trabajo* N° 12. Santiago, Chile.
- OCDE (2010). *Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, Practices and Performance*. OECD Editorial, Paris.
- Ohinata, A. & J. C. van Ours (2013). "How immigrant children affect the academic achievement of native Dutch children". *Economic Journal* 123, F308-F331.
- Pedraja-Chaparro, F., D. Santín & R. Simancas (2016). "The impact of immigrant concentration in schools on grade retention in Spain: a difference-in-differences approach". *Applied Economics*, 48, 21.
- Rangvid, B. (2010). "School Choice, Universal Vouchers and Native Flight from Local Schools". *European Sociological Review*, 26, 3, 319-335.
- Riedemann, A. & C. Stefoni (2015). "Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena". *Polis* [en línea], 42, publicado el 3 de marzo de 2016. URL: <http://polis.revues.org/11327>.
- Salas, N., F. del Río, C. San Martín & F. Kong (2016). "Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar". Proyecto FONIDE N° 911424.
- Schneeweis, N. (2015). "Immigrant concentration in schools: Consequences for native and migrant students". *Labour Economics*, 35, 53-76.
- Stefoni, C., E. Acosta, M. Gaymer & F. Casas-Cordero (2010). "El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile". *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos* N° 58.
- Tijoux, M. E. (2013). "Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo". *Polis*, vol. 12, N° 35, 287-307.
- Tonello, M. (2016). "Peer effects of non-native students on natives' educational outcomes: mechanisms and evidence". *Empirical Economics*, 51, 1, (383).

- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2017). *International Migration Report: Highlights (ST/ESA/SER.A/404)*.
- U.S. Department of Education (2016). *Chronic Absenteeism in the Nation's Schools. An unprecedented look at a hidden educational crisis*. Available at <https://www2.ed.gov/datastory/chronicabsenteeism.html#four>
- Wang, H., Z. Cheng & R. Smyth (2018). "Do migrant students affect local students' academic achievements in urban China?". *Economics of Education Review*, 63 (64).

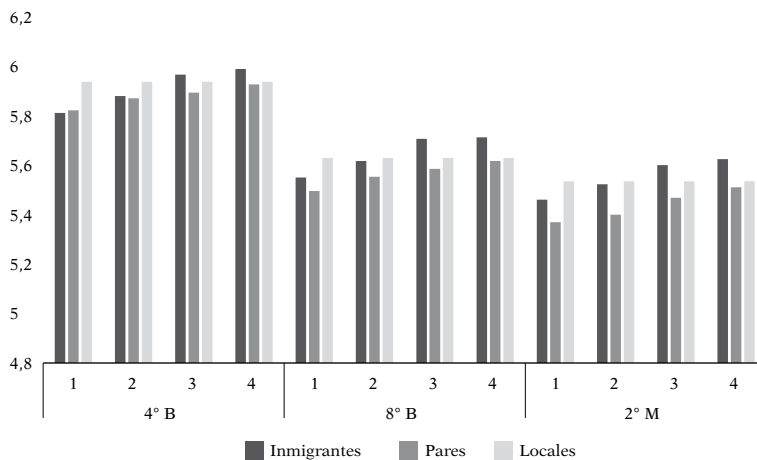
ANEXO

GRÁFICO IV.A1. PSU rendida por subsector y grupo de estudiantes

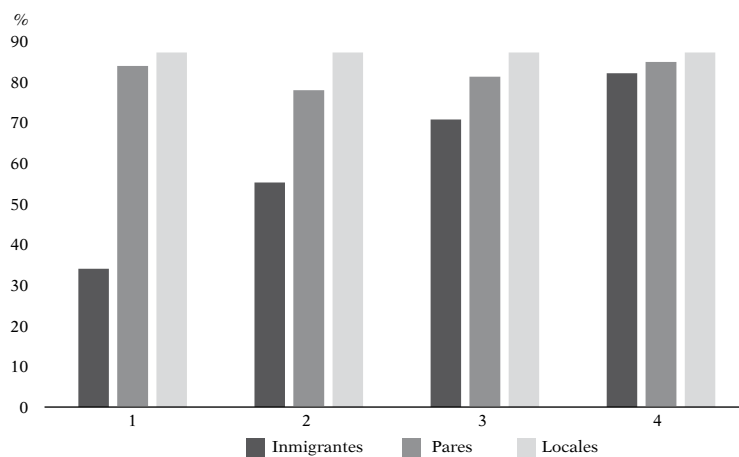
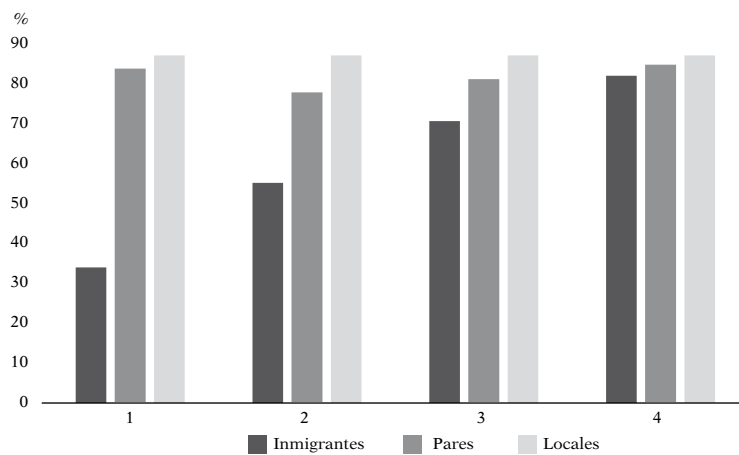


Fuente: Elaboración propia en base a datos del Mineduc 2017.

GRÁFICO IV.A2. Promedio de notas según años en el sistema escolar



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Mineduc 2014-2017.

GRÁFICO IV.A3. *Porcentaje que rinde la PSU por años de antigüedad*A) *Lenguaje*B) *Matemáticas*

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Mineduc 2017.



CUADRO IV.A4. *Características de los establecimientos de inmigrantes en función de sus años en Chile*

<i>Años en el sistema</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
IVE	0,699	0,693	0,692	0,678
Copago (%)	10,72	10,38	13,22	20,05
Part. pagado (%)	4,78	8,10	10,89	14,42
Part. subvencionado (%)	31,23	29,29	32,26	39,77
Municipal (%)	63,99	62,60	56,85	45,81

*Fuente:* Elaboración propia en base a datos del Mineduc 2017.