



Análisis de logros de Aprendizaje de Estudiantes Migrantes:

Factores de la Cultura, Políticas
y Prácticas Educativas que
los promueven



> **Análisis de logros
de Aprendizaje de
Estudiantes Migrantes:**

Factores de la Cultura, Políticas
y Prácticas Educativas que
los promueven



Agencia de Calidad de la Educación
www.agenciaeducacion.cl
Más información [aquí](#)

Morandé 360, piso 9
Santiago de Chile
Diciembre, 2025

Contenido

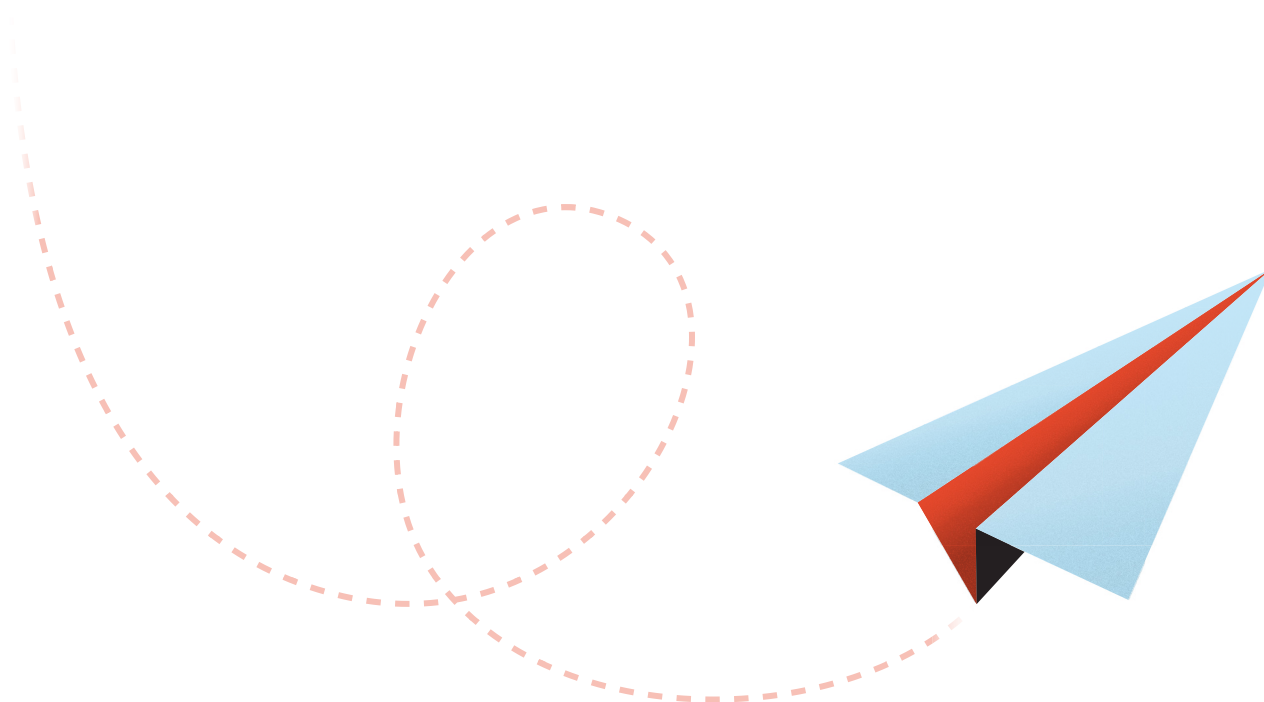
I.	Resumen ejecutivo	6
II.	Diferencias y similitudes entre estudiantes migrantes de primera y segunda generación	14
III.	Principales facilitadores y barreras al aprendizaje de estudiantes migrantes	22
IV.	Elementos de la cultura escolar que inciden en los aprendizajes de estudiantes migrantes	32
V.	Conclusiones	42
VI.	Recomendaciones a la política educativa para la promoción de los aprendizajes en estudiantes migrantes.....	48
VII.	Recomendaciones a los establecimientos educacionales para la promoción de los aprendizajes en estudiantes migrantes	54
VIII.	Referencias	60
IX.	Anexo	72

PRESENTACIÓN

La Agencia de Calidad de la Educación (ACE) y el Instituto de Estudios Avanzados en Educación (IE) de la Universidad de Chile establecieron un contrato para llevar a cabo el estudio de análisis de logros de aprendizaje de estudiantes migrantes y factores de la cultura, políticas y prácticas educativas que los promueven (Licitación Pública N° 721703-43-LE24). Los objetivos específicos de este proyecto son los siguientes:

- Desarrollar un marco conceptual que permita comprender los elementos que la literatura ha identificado como claves en los logros de aprendizaje de estudiantes migrantes y cómo se han estudiado.
- Describir y caracterizar la población de estudiantes migrantes en Chile, considerando variables sociodemográficas y de los establecimientos educativos, e identificando estudiantes de primera y segunda generación.
- Analizar descriptivamente los logros de aprendizaje de los estudiantes migrantes en el ámbito académico y socioemocional, utilizando las bases de datos del Simce.
- Comparar los logros de aprendizaje de los y las estudiantes migrantes de primera y segunda generación en el ámbito académico y socioemocional, utilizando las bases de datos del Simce, así como del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) y las que sean pertinentes.
- Explorar elementos de la cultura, políticas y prácticas escolares que generan diferencias entre los logros de aprendizaje de estudiantes migrantes de primera y segunda generación.
- Realizar un análisis integrado de los resultados cuantitativos y cualitativos que se obtengan.
- Generar recomendaciones al sistema educativo para promover los logros de aprendizaje en los ámbitos académico y socioemocional en estudiantes migrantes.

En línea con estos objetivos, el presente documento corresponde al informe final del proyecto, y está conformado por: (i) un resumen ejecutivo del estudio, sección en la que se explican los lineamientos generales de este; (ii) una caracterización de las diferencias y similitudes entre estudiantes migrantes de primera y segunda generación en relación a los factores que inciden en sus logros de aprendizaje; (iii) una caracterización de los principales facilitadores y barreras para el aprendizaje de estudiantes migrantes, considerando los análisis mencionados en el punto anterior; (iv) una caracterización de los elementos de la cultura escolar que inciden en los aprendizajes de estudiantes migrantes de primera y segunda generación; (v) las conclusiones del estudio, sección que analiza sus principales resultados, abordando en detalle cada uno de los objetivos específicos e integrando el análisis cuantitativo y cualitativo; (vi) recomendaciones a la política educativa para la promoción de los aprendizajes en estudiantes migrantes; (vii) recomendaciones a los establecimientos educacionales para la promoción de los aprendizajes en estudiantes migrantes y (viii) un anexo con los principales resultados por establecimiento.



> I. Resumen ejecutivo

El informe final del estudio sobre logros de aprendizaje de estudiantes migrantes y los factores educativos, culturales y de política que los promueven, busca identificar y comprender las desigualdades en el rendimiento académico y socioemocional que afectan a esta población en el sistema escolar chileno. Elaborado por el Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile, por encargo de la Agencia de Calidad de la Educación, este informe se inscribe en una metodología mixta de carácter secuencial, cuya primera fase se centró en un análisis cuantitativo de fuentes secundarias. La investigación utilizó una combinación de datos censales administrativos del Ministerio de Educación (Mineduc) y datos de evaluaciones estandarizadas del Simce entre los años 2017 y 2023. A través de métodos estadísticos descriptivos, inferenciales y modelos multinivel, se analizó la evolución de la matrícula migrante, se cuantificaron brechas de aprendizaje entre estudiantes nativos y migrantes, y se identificaron los factores que moderan o explican estas diferencias.

FASE 1

Los análisis de la Fase 1 abarcaron múltiples dimensiones: evolución y distribución territorial de la matrícula migrante, rendimiento académico en lectura y matemática, contextos escolares en los que se insertan, incluyendo: dependencia administrativa, nivel socioeconómico (NSE), ruralidad y macrozona, y percepciones respecto de dimensiones socioemocionales. Entre 2017 y 2023 se observa un crecimiento sostenido de la matrícula migrante, con una mayor concentración en regiones del centro y norte del país, y en establecimientos públicos y urbanos. El informe muestra que, en el período estudiado, la proporción de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno se triplicó, pasando de 2,9% en 2017 a 9,8% en 2023. Este crecimiento ha sido más acelerado en la población de estudiantes de primera generación, es decir, quienes nacieron fuera de Chile. También se identificó que las y los estudiantes migrantes se agrupan principalmente en determinadas macrozonas, regiones, tipos de dependencia escolar y NSE, lo que da cuenta de procesos de segregación educativa.

Uno de los principales hallazgos de esta fase es la fuerte diferenciación del logro académico por generación migrante. El estudiantado migrante de segunda generación (es decir, quienes nacieron en Chile y tienen, al menos, un progenitor extranjero) muestran sistemáticamente mejores resultados académicos que sus pares nativos. Esto puede apreciarse en todos los años y niveles analizados, tanto en lectura como en matemática, ventajas que son similares en magnitud entre los grados estudiados.

En tanto, los y las estudiantes migrantes de primera generación enfrentan rezagos crecientes, especialmente en matemática. Estas brechas se amplifican en los grados superiores, lo que sugiere un efecto acumulativo de desventajas a medida que avanzan en su trayectoria escolar. No obstante, estas diferencias se modifican sustancialmente según la dependencia administrativa del establecimiento y su NSE. En escuelas particulares pagadas, tanto estudiantes de primera como de segunda generación alcanzan o superan el rendimiento de sus pares nativos, mientras que en escuelas públicas y subvencionadas se observan patrones más desfavorables para la primera generación. Asimismo, el contexto regional y la ruralidad del establecimiento introducen nuevas capas de complejidad en la comprensión de las brechas. En regiones del norte como Arica y Parinacota, Tarapacá o Antofagasta, así como en el extremo sur –por ejemplo, Magallanes– las brechas negativas son especialmente severas; mientras que en algunas regiones del sur, como Biobío, Los Lagos o La Araucanía, los estudiantes migrantes de primera generación muestran rendimientos incluso superiores a los nativos. Estas dinámicas reflejan que el territorio no solo delimita geográficamente las oportunidades educativas, sino que también actúa como factor estructurante de la desigualdad.

En cuanto al bienestar subjetivo –medido mediante escalas socioemocionales del Simce 2023– los estudiantes migrantes, en especial los de primera generación, reportan percepciones más favorables que sus pares nativos en dimensiones como identificación con el establecimiento, motivación por el aprendizaje, valoración de la educación y percepción de trato respetuoso. Estos resultados son consistentes tanto en 4° básico como en II medio. Por el contrario, los estudiantes de segunda generación presentan percepciones más

ambivalentes: si bien en algunas escalas muestran ventajas (por ejemplo, cohesión social o valoración escolar), también manifiestan desventajas en variables asociadas a la seguridad, la inclusión y la prevención de violencia. Este hallazgo sugiere que, a diferencia de lo que se podría esperar, la integración subjetiva y emocional no avanza linealmente de la primera a la segunda generación, sino que podría estar mediada por factores institucionales, contextuales y de socialización prolongada.

El análisis de trayectorias educativas, estimado mediante modelos multinivel aplicados a distintas cohortes de estudiantes, permitió controlar por diversas variables de contexto y examinar cómo se modifican las brechas de aprendizaje al considerar factores individuales, familiares y escolares. Como se reporta en la sección sobre factores asociados a las brechas nativo-migrante, en todos los modelos se comprueba que el rendimiento previo explica una parte sustancial de las diferencias observadas, lo cual sugiere que las desigualdades emergen tempranamente en la trayectoria educativa. Al incluir variables de control como género, NSE familiar, idioma del hogar, expectativas parentales y características del establecimiento, las brechas se reducen significativamente. De hecho, al considerar estos factores, los y las estudiantes migrantes de primera generación ya no presentan diferencias estadísticamente significativas en lectura, y en matemática incluso superan levemente a los estudiantes nativos. La segunda generación mantiene su ventaja en ambos dominios, aunque atenuada. Este hallazgo indica que gran parte de las desigualdades observadas no reside en la condición migrante en sí misma, sino en el contexto estructural y escolar en que estos estudiantes desarrollan su trayectoria.

Finalmente, el informe identifica que la proporción de estudiantes migrantes en una escuela influye en los resultados: una alta concentración de estudiantes de primera generación tiende a asociarse negativamente con el rendimiento individual, mientras que una mayor presencia de estudiantes de segunda generación se relaciona positivamente. Estos patrones sugieren la importancia de políticas de inclusión que aborden no solo las condiciones individuales, sino también la composición y características de los establecimientos educativos.

En conjunto, los resultados de la Fase 1 permiten concluir que las desigualdades educativas que afectan a la población migrante están configuradas por la interacción entre origen migrante, generación, tipo de establecimiento, NSE y localización territorial. Se plantea así la necesidad de diseñar políticas educativas focalizadas y diferenciadas, que incorporen una mirada interseccional y territorialmente sensible que permita garantizar trayectorias escolares equitativas y significativas para todo el estudiantado. Las implicancias del estudio son claras: si bien existen avances en la integración educativa de quienes migran, persisten desafíos relevantes, especialmente en relación con la primera generación. Es imprescindible fortalecer la respuesta institucional, pedagógica y cultural de las escuelas, con el objetivo de asegurar que las oportunidades de aprendizaje sean efectivamente equitativas para todos los estudiantes, independientemente de su origen.

FASE 2

La Fase 2 consideró el desarrollo de un estudio cualitativo enfocado en la experiencia de estudiantes migrantes con énfasis en tres dimensiones: cultura escolar, políticas educativas institucionales y nacionales y gestión pedagógica. Como se detalla en la Tabla 1, el estudio abordó 11 establecimientos educacionales de distintas regiones del país –de dependencia pública y particular-subvencionada– ubicados en diversas ciudades. En todos ellos se sostuvieron entrevistas con estudiantes migrantes y apoderados de estudiantes migrantes de primera y segunda generación, además de docentes, equipos de convivencia y equipos directivos. En total, participaron en el estudio alrededor de 240 personas.

Los hallazgos de esta última fase señalan que, respecto a la cultura escolar, predomina un clima inclusivo basado en el respeto, el buen trato y la integración. Los y las estudiantes migrantes participan activamente en la vida escolar y asumen roles de liderazgo estudiantil, reforzando su sentido de pertenencia. En contextos urbanos precarizados, la escuela funciona como un espacio protegido frente a la violencia y la exclusión social; por su parte, las actividades extracurriculares (deportes, música, ciencias, ferias culturales) son valoradas como espacios de identificación y reconocimiento. Sin embargo, persisten tensiones específicas: barreras lingüísticas para quienes su lengua materna no es el español (haitianos, chinos, etc.), choques culturales (por género, diversidad sexual u otros), y episodios de discriminación o bullying, además de la generalización de ciertos estereotipos.

En relación a las políticas institucionales, cabe señalar que los liceos incluyen la diversidad y la integración en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), aunque en la mayoría de ellos no existen protocolos específicos para abordar la migración. A nivel municipal, los lineamientos de inclusión –como el del Plan Anual de Desarrollo Municipal (PADEM)– orientan las acciones, pero los recursos resultan insuficientes. A nivel nacional, en tanto, el Mineduc promueve el discurso de inclusión e interculturalidad; sin embargo, persisten vacíos críticos: ausencia de protocolos claros de ingreso y validación de estudios, falta de apoyo lingüístico sistemático, trabas burocráticas para acceder a la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) y becas. Así, la implementación de políticas inclusivas depende fuertemente de la voluntad y continuidad política de sostenedores y directivos.

Sobre las prácticas pedagógicas, es importante decir que, en general, no se realiza una diferenciación por condición migrante, canalizándose, los apoyos, a través del Programa de Integración Escolar (PIE) y equipos psicosociales, que, en general, trabajan con sobrecarga. Por otro lado, cabe señalar que existen experiencias positivas de innovación pedagógica, como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), y adaptaciones curriculares que integran perspectivas de los países de origen. Se desarrollan prácticas de integración entre pares (apadrinamiento, tutorías, actividades multiculturales), aunque dependen de iniciativas locales. Los principales desafíos pedagógicos son: ausencia de diagnósticos al ingreso (lo que genera desajustes en la ubicación de curso), barreras lingüísticas sin respuesta sistemática, desigualdad en estilos pedagógicos (desde metodologías motivadoras hasta clases monótonas centradas en la copia).

Respecto a las experiencias escolares, en la mayoría de los casos los y las estudiantes migrantes valoran su experiencia escolar, destacando el clima inclusivo, la acogida de pares y el acompañamiento docente. La escuela es concebida como un espacio de socialización y refugio emocional, especialmente frente a contextos familiares marcados por el duelo migratorio, la precariedad económica y la violencia. Sin embargo, estas experiencias positivas se ven limitadas por episodios de discriminación, falta de apoyos sistemáticos y desigualdades en el acceso a oportunidades académicas.

Así, los resultados de la Fase 2 del estudio sugieren que la inclusión de estudiantes migrantes se sostiene principalmente en la cultura escolar y las prácticas cotidianas de acogida, más que en políticas públicas claras o en una gestión pedagógica institucionalizada. Los liceos funcionan como espacios protectores y de integración, pero enfrentan limitaciones estructurales que reproducen desigualdades. El desafío futuro es alimentar el trabajo de las instituciones a través de políticas –acompañadas de recursos– y de estrategias relevantes que informen el trabajo técnico-pedagógico para garantizar una inclusión equitativa y sostenible en el tiempo. Dos perspectivas clave a abordar son la interculturalidad y la ciudadanía mundial.

En conclusión, el estudio evidencia que las y los estudiantes migrantes presentan trayectorias educativas profundamente diversas entre primera y segunda generación. La primera enfrenta barreras idiomáticas, rezago académico y desafíos socioemocionales, pero valora altamente la escuela como espacio de protección. La segunda generación alcanza logros académicos superiores, aunque enfrenta tensiones identitarias y percepciones menos favorables sobre inclusión y convivencia.

Los análisis confirman que las desigualdades no provienen de la condición migrante en sí misma, sino de la interacción entre barreras lingüísticas asociadas al idioma, NSE, tipo de establecimiento, territorio y ausencia de políticas claras de inclusión. La escuela emerge como un espacio crucial para su integración, aunque esta depende en exceso de la voluntad individual de docentes y equipos psicosociales. En este contexto, la relevancia del financiamiento de políticas de inclusión de migrantes es crítica, especialmente para las escuelas de mayor vulnerabilidad socioeconómica, ya que un apoyo económico sostenido es indispensable para superar las barreras adicionales que enfrentan los estudiantes migrantes de primera generación, y así garantizar una integración efectiva y equitativa.

El informe concluye que Chile requiere avanzar hacia una política educativa coherente, sostenida y territorialmente sensible que asegure apoyos lingüísticos, protocolos de ingreso, financiamiento diferenciado y prácticas robustas de interculturalidad. Los establecimientos, por su parte, deben fortalecer diagnósticos iniciales, prácticas pedagógicas inclusivas, trabajo con familias y dispositivos de acompañamiento socioemocional. A continuación, se muestra un resumen de los establecimientos analizados y sus principales características.

Tabla 1 Establecimientos participantes de la Fase 2 del estudio

ID	Seudónimo	GSE	IVE	Dependencia	Tipo enseñanza	RUR	Región	Comuna
2	A	2	85%	Público	E. Media HC Jóvenes	0	8	San Pedro de la Paz
3	B	2	86%	Público	E. Media HC Jóvenes E. Media TP y Artística, Jóvenes	0	6	Rancagua
4	C	1	82%	Público	E. Media HC, Jóvenes E. Media TP y Artística, Jóvenes	0	1	Iquique
5	D	2	90%	Público	E. Parvularia E. Básica Niños E. Media HC Jóvenes E. Media TP y Artística, Jóvenes	0	6	Machalí
6	E	3	63%	Público	E. Parvularia E. Básica Niños E. Media HC Jóvenes E. Media TP y Artística, Jóvenes E. Básica Adultos E. Media HC Adultos	0	13	Independencia
7-B	F	2	90%	Público	E. Media TP y Artística, Jóvenes	0	10	Puerto Montt

[Continúa]

[Continuación]

ID	Seudónimo	GSE	IVE	Dependencia	Tipo enseñanza	RUR	Región	Comuna
8-D	G	1	92%	Particular Subvencionado	E. Media HC Jóvenes E. Media TP y Artística, Jóvenes	0	13	La Cisterna
9	H	2	92%	Público	E. Media TP y Artística, Jóvenes	0	9	Temuco
10-B	I	3	85%	Particular Subvencionado	E. Parvularia E. Básica Niños E. Media HC Jóvenes E. Media TP y Artística, Jóvenes	0	13	Peñalolén
11	J	2	44%	Público	E. Media HC Jóvenes E. Media TP y Artística, Jóvenes E. Básica Adultos E. Media HC Adultos	0	2	Antofagasta
12-C	K	2	86%	Público	E. Media HC Jóvenes E. Media TP y Artística, Jóvenes E. Básica Adultos E. Media HC Adultos	0	13	Santiago

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación.

Nota: - GSE: Grupo socioeconómico.

- NSE: Nivel socioeconómico de la escuela.

- IVE: Índice de vulnerabilidad escolar.

- HC: Humanista-científico.

- TP: Técnico-profesional

- RUR: Ruralidad.



> II. Diferencias y similitudes entre estudiantes migrantes de primera y segunda generación

Rendimiento académico

Los resultados cuantitativos muestran patrones de desempeño claramente diferenciados entre generaciones migrantes.

- **Primera generación:** presenta rezagos académicos consistentes, especialmente en matemática, con brechas negativas que se amplifican en grados superiores y en condiciones escolares desfavorables. En 4°, 6° y 8° básico, estas brechas oscilan entre -2,3 y -10 puntos, y son más pronunciadas entre estudiantes hombres en II medio. En establecimientos públicos y subvencionados, las desventajas son mayores, mientras que en regiones como Arica, Tarapacá, Antofagasta o Magallanes se observan brechas negativas especialmente severas.
- **Segunda generación:** exhibe consistentemente ventajas académicas significativas respecto de sus pares nativos en todos los niveles y años evaluados, con diferencias que alcanzan hasta +22 puntos en II medio en matemática. Estas ventajas se observan incluso en contextos de mayor vulnerabilidad socioeconómica.

En síntesis, mientras la primera generación enfrenta un desajuste académico inicial y acumulativo –relacionado con el uso de una lengua maternal distinta al español–, rezago curricular y al contexto escolar; la segunda generación se integra académicamente con mayor éxito, beneficiándose de una trayectoria educativa más continua en Chile y de un mayor dominio lingüístico.

Bienestar socioemocional y percepciones escolares

Los resultados socioemocionales muestran un patrón inesperado:

- **Primera generación:** reporta percepciones escolares más positivas que las del estudiantado chileno en 17 de 25 escalas, destacando: identificación con el establecimiento, motivación y trato respetuoso. Esto desafía la idea de que se presenta, en estos casos, un tránsito necesariamente adverso, y sugiere una valoración positiva de la escuela como espacio protector y de acogida.
- **Segunda generación:** presenta percepciones ambivalentes, pues existe una similitud con estudiantes chilenos en 9 de 25 escalas, pero desventajas en áreas como autovaloración académica, motivación y manejo de la diversidad, y mayor percepción de exclusión escolar.

El tránsito generacional, lejos de implicar una integración emocional lineal, evidencia tensiones que emergen en la socialización prolongada en un contexto escolar donde persisten prácticas discriminatorias o micro-exclusiones.

Factores explicativos estructurales

El análisis multinivel confirma que gran parte de las brechas se explica por diferencias en NSE familiar, idioma del hogar, expectativas parentales y características del establecimiento. Al controlar estas variables, las brechas de primera generación en lectura desaparecen y en matemática se revierten parcialmente.

El análisis integrado de las distintas fuentes de información cuantitativas y cualitativas del estudio permite construir una caracterización compleja y matizada de las trayectorias educativas de estudiantes migrantes de primera y segunda generación en el sistema escolar chileno, en relación a los factores que inciden en sus logros de aprendizaje. Ambas poblaciones comparten ciertos desafíos estructurales vinculados a su condición migratoria, pero presentan, a la vez, diferencias sustantivas en los factores que influyen en sus resultados de aprendizaje, tanto académicos como socioemocionales. Esta caracterización exige comprender cómo se entrecruzan elementos individuales, familiares, escolares y territoriales, y cómo estos se manifiestan de forma diferenciada en cada generación.

2.1. TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DIFERENCIALES: UN CONTRASTE ENTRE REZAGO Y VENTAJA

Las mediciones de logro académico constituyen uno de los ámbitos donde la distancia entre generaciones se observa de manera más clara. Los y las estudiantes migrantes de primera generación (aquellos nacidos fuera de Chile y que han ingresado al sistema escolar chileno en algún punto de su trayectoria) muestran consistentemente brechas negativas en rendimiento académico en comparación con sus pares chilenos. Los análisis del estudio evidencian que estas brechas son amplias y persistentes, particularmente en matemática, área en la cual los rezagos aumentan a medida que se avanza en el sistema educativo. Por ejemplo, en 4°, 6° y 8° básico, así como en II medio, se observan diferencias que oscilan entre -2,3 y -10 puntos, siendo los estudiantes migrantes hombres de II medio quienes presentan las brechas más profundas. Estas desventajas no solo se expresan en las mediciones nacionales, sino que tienden a agravarse en ciertos territorios del país, especialmente en las regiones del norte y extremo sur, donde el peso de factores socioeconómicos, lingüísticos y de segregación escolar se intensifica.

En contraste, los estudiantes migrantes de segunda generación –nacidos en Chile de al menos un padre extranjero– muestran un patrón prácticamente inverso. Los resultados académicos de este grupo no solo superan a los de primera generación, sino que, de manera sorprendente, también superan a los del estudiantado chileno en prácticamente todos los niveles evaluados y en ambos ámbitos, lectura y matemática. Las diferencias

positivas alcanzan hasta 22 puntos en II medio en matemáticas, magnitud que sugiere no solo integración académica efectiva, sino también la presencia de factores protectores estructurales y familiares de alta relevancia. Estos resultados no se limitan a contextos favorecidos: el desempeño superior de la segunda generación persiste incluso en establecimientos con elevada vulnerabilidad socioeconómica, lo que refuerza la hipótesis de que la continuidad escolar desde la primera infancia en Chile, así como el dominio pleno del idioma de instrucción operan como elementos centrales en su ventaja relativa.

2.2. IMPACTO DEL IDIOMA, EL TIEMPO DE RESIDENCIA Y LA ADAPTACIÓN CULTURAL EN LOS LOGROS EDUCATIVOS

Uno de los factores más determinantes que explica las diferencias generacionales en el logro académico es el dominio del idioma español. Para la primera generación, el idioma constituye una barrera estructural que condiciona tanto la comprensión de las materias como la interacción cotidiana con docentes y compañeros. En especial para estudiantes provenientes de Haití o de países de Asia oriental, las dificultades lingüísticas se traducen en rezagos curriculares acumulativos que dificultan la apropiación de contenidos disciplinares desde fases tempranas. La experiencia escolar se ve entonces atravesada por un proceso simultáneo de adquisición de una nueva lengua y de adaptación a un nuevo currículo; doble desafío que incide directamente en los resultados de aprendizaje y en la velocidad de integración académica.

Por el contrario, la segunda generación no enfrenta este obstáculo inicial. Al haber nacido y socializado tempranamente en Chile, estos estudiantes dominan el idioma en condiciones equivalentes a las de sus pares chilenos, lo que facilita su integración desde niveles iniciales de escolaridad. La ausencia de barreras idiomáticas permite no solo seguir el currículo con continuidad, sino también participar en la vida escolar sin restricciones comunicativas, favoreciendo el acceso a apoyos docentes, redes de pares y oportunidades académicas que permanecen más limitadas para la primera generación.

Esta diferencia en dominio lingüístico se complementa con otra relacionada: la adaptación cultural. Mientras la primera generación debe enfrentar procesos de aculturación más intensos, en ocasiones acompañados por experiencias migratorias traumáticas o transiciones abruptas entre sistemas escolares, la segunda generación se desarrolla en un continuo cultural más estable, aun cuando no siempre exento de tensiones identitarias. La adaptación cultural de la primera generación, especialmente en los primeros años, afecta tanto su bienestar socioemocional como su capacidad para concentrarse en tareas escolares; elementos que, combinados, constituyen un obstáculo relevante para el aprendizaje.

2.3. PERCEPCIONES SOCIOEMOCIONALES Y CLIMA ESCOLAR: UN HALLAZGO CONTRAINTUITIVO

Uno de los hallazgos más llamativos del estudio es la divergencia entre rendimiento académico y percepciones socioemocionales de la experiencia escolar, divergencia que adquiere direcciones opuestas para ambas generaciones. En la primera generación, a pesar de los rezagos académicos ya mencionados, los estudiantes reportan percepciones más positivas que los chilenos en 17 de las 25 escalas socioemocionales disponibles. Destacan particularmente su elevada identificación con la escuela, la valoración positiva del trato recibido y su motivación para participar en actividades escolares. Esto sugiere que, aun cuando enfrentan barreras académicas y lingüísticas, la experiencia subjetiva de la escuela funciona como un espacio protector que ofrece estabilidad emocional, acompañamiento y oportunidades de integración social. En términos psicosociales, la escuela parece operar como un “refugio” que contrarresta parte de la incertidumbre y el estrés asociados a la migración.

En cambio, la segunda generación muestra percepciones más críticas sobre su experiencia escolar. Aunque en rendimiento académico se encuentran en una posición ventajosa, en nueve de las escalas socioemocionales su experiencia es similar a la de sus pares chilenos, pero en las restantes presentan desventajas en áreas relevantes para el bienestar y la permanencia escolar, como la autovaloración académica, la percepción de inclusión y el manejo de situaciones de diversidad. Es decir, su integración cognitiva al sistema educativo no se corresponde necesariamente con una integración plena en el plano socioemocional. Este patrón es coherente con estudios internacionales que señalan que los hijos de migrantes nacidos en el país pueden experimentar tensiones identitarias, percepción de estigmatización o vivencias de exclusión cotidiana que no afectan en igual medida a quienes recién han llegado y están todavía en una fase de “optimismo migrante” o de valoración positiva del país de acogida (Cebolla-Boado et al., 2021; Sonn et al., 2022).

2.4. FACTORES ESCOLARES Y TERRITORIALES QUE CONDICIONAN LAS DIFERENCIAS GENERACIONALES

Los factores estructurales del sistema escolar chileno modulan de manera desigual los logros educativos de ambas generaciones. La concentración de estudiantes migrantes en ciertos tipos de establecimientos, principalmente públicos y particulares subvencionados con alta vulnerabilidad socioeconómica, afecta más severamente a la primera generación, cuyos desafíos requerirían apoyos especializados que suelen estar ausentes. En estos contextos, la no existencia de protocolos estandarizados de ingreso, diagnósticos iniciales o nivelación lingüística, combinada con cursos numerosos y cargas docentes elevadas, termina por amplificar las dificultades de quienes presentan mayores rezagos iniciales.

Para la segunda generación, en cambio, estas limitaciones estructurales tienen un impacto atenuado. Dado que estos estudiantes ingresan más temprano al sistema escolar y logran dominar el idioma y el currículo desde los primeros años, su trayectoria educativa se desarrolla con mayor fluidez. No obstante, la percepción de exclusión o trato diferenciado se intensifica precisamente en contextos donde la diversidad cultural no se trabaja de manera sistemática, lo que afecta dimensiones no académicas de su participación escolar.

Asimismo, el estudio identifica diferencias territoriales que inciden en los logros educativos de cada generación. Las brechas más profundas en la primera generación se concentran en regiones del norte y del extremo sur, zonas marcadas por procesos migratorios intensos, alta movilidad residencial y condiciones estructurales desfavorables. En estas regiones, los establecimientos suelen sobrecargarse por el rápido aumento de la matrícula migrante, careciendo de apoyos específicos para enfrentar la complejidad cultural y lingüística de su población. En cambio, la segunda generación, al estar más distribuida territorialmente y al poseer trayectorias escolares más estables, muestra una menor sensibilidad a estas variaciones territoriales.

2.5. CONVERGENCIAS ENTRE GENERACIONES: ELEMENTOS COMPARTIDOS

A pesar de sus diferencias, ambas generaciones comparten ciertos factores que inciden de manera similar en sus logros de aprendizaje. En primer lugar, el NSE familiar continúa siendo un predictor robusto de rendimiento académico en ambos grupos, aun cuando su peso relativo varíe. Ninguna de las familias migrantes queda completamente al margen de las desigualdades socioeconómicas del país, y en muchos casos, la movilidad laboral y la sobrecarga económica generan condiciones de inestabilidad que afectan el apoyo familiar al estudio.

En segundo lugar, tanto la primera como la segunda generación dependen fuertemente de las actitudes y prácticas de los docentes. Las entrevistas revelan que el apoyo individualizado, la sensibilidad cultural y el uso de estrategias diferenciadas son factores reconocidos como facilitadores del aprendizaje por estudiantes de ambas generaciones. Esta dependencia de la disposición docente revela la ausencia de una política intercultural sistemática y refuerza la escolarización de la inclusión en términos de “buena voluntad” más que de derechos garantizados.

Finalmente, ambas generaciones enfrentan situaciones de discriminación o trato diferenciado, aunque con intensidades y consecuencias distintas. La primera generación suele interpretarlas dentro del marco más amplio del proceso migratorio, mientras que la segunda las experimenta como tensiones que afectan su construcción identitaria y su sentido de pertenencia, lo que se refleja en sus escalas socioemocionales más desfavorables.

2.6. LAS ESCUELAS CHILENAS EN LA MIRADA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES MIGRANTES Y SUS FAMILIAS

Las percepciones que los y las estudiantes migrantes y sus familias tienen sobre la escuela en Chile revelan un entramado complejo de contrastes, expectativas y experiencias que combinan valoración, alivio, desafíos y tensiones culturales. A través de sus relatos, la escuela aparece simultáneamente como un espacio de oportunidad y de contención, pero también como un lugar donde persisten problemas estructurales de convivencia, desigualdades y barreras culturales no siempre reconocidos por las instituciones.

Entre los estudiantes de primera generación, especialmente quienes provienen de Venezuela y Colombia, surge una comparación explícita entre la experiencia escolar en Chile y la vivida en sus países. En general, destacan que el sistema chileno es “más flexible” y “menos estricto”, lo que interpretan como un alivio frente a rutinas escolares muy demandantes en términos de tiempo y disciplina. Al mismo tiempo, valoran que la escuela chilena provea condiciones básicas —alimentación, acceso a baños, materiales y textos escolares— que en sus países debían costear individualmente. El testimonio de un estudiante colombiano sintetiza esta diferencia de manera ilustrativa: debía levantarse a las 4 de la mañana para asistir a clases y, durante ocho horas, debía «llevar comida o aguantarse», pues la escuela no ofrecía alimentación. En contraste, describe que en Chile «todo el aprendizaje está hecho para que uno esté acá y no necesite de otros medios», lo que refuerza la percepción de la escuela como un entorno protector y más equitativo.

En relación a esto, desde la perspectiva de las familias migrantes —particularmente en el caso del establecimiento B— la escuela emerge como un “puente de integración” clave para sus hijos. Los apoderados resaltan el ambiente humano, la preocupación del personal y el acompañamiento en trámites migratorios y procesos de regularización, elementos que les transmiten confianza y seguridad. Este acompañamiento —que incluye charlas informativas, apoyo en documentación y seguimiento individualizado— es interpretado como una señal de reconocimiento, no solo administrativo, sino también afectivo.

Las familias valoran especialmente la capacidad de los liceos para generar un entorno donde sus hijos pueden formar amistades, adaptarse y construir pertenencia. La familiaridad entre docentes y estudiantes, así como la disposición de los adultos para conocer las historias personales de los jóvenes, contribuye a fortalecer esta percepción de cercanía. Para muchos apoderados y estudiantes, sentirse “conocidos” y “escuchados” por la comunidad escolar constituye un elemento central en su proceso de integración.

Asimismo, los liceos técnico-profesionales son percibidos como espacios con potencial de movilidad social. Las oportunidades de realizar pasantías, vincularse al mundo laboral y proyectar un futuro estable resuenan con las expectativas que muchas familias migrantes tenían al momento de migrar. Esta dimensión aspiracional refuerza la valoración positiva que otorgan al establecimiento, y contrasta con dos casos de establecimientos en que los equipos de los liceos señalaron enfrentar dificultades para conseguir oportunidades de práctica y pasantías para sus estudiantes de origen migrante.

A pesar de las valoraciones positivas, los relatos familiares también evidencian preocupaciones importantes relacionadas con la convivencia escolar. Algunos apoderados mencionan la presencia de peleas, robos o consumo de drogas dentro del establecimiento. Aunque estos hechos no son siempre reconocidos por los estudiantes —o se señalan como eventos del pasado— generan inquietud sobre las condiciones de seguridad y el ambiente escolar.

Finalmente, surgen tensiones culturales vinculadas al respeto hacia la autoridad. Para algunas familias, resulta impactante observar la forma en que estudiantes y apoderados chilenos interactúan con los docentes, con niveles de familiaridad o confrontación que no corresponden a sus expectativas culturales. Este contraste pone en evidencia diferencias profundas en las normativas implícitas de interacción escolar, que pueden generar incomodidades o malentendidos.

> III. Principales facilitadores y barreras al aprendizaje de estudiantes migrantes

Facilitadores identificados:

- **Cultura escolar inclusiva:** La cultura escolar aparece como la principal fuente de protección y facilitación del aprendizaje. Predomina un clima basado en el respeto, la integración y la participación, acompañado de actividades extracurriculares que fortalecen la identidad y la pertenencia estudiantil.
- **Acompañamiento docente y prácticas individualizadas:** Las y los estudiantes destacan el impacto positivo de docentes que adaptan su léxico, caligrafía, explicaciones o ritmos de trabajo a sus necesidades, ofreciendo apoyo personalizado que favorece aprendizajes significativos.
- **Redes entre pares:** Dispositivos informales como tutorías entre compañeros, apoyo lingüístico espontáneo o apadrinamiento contribuyen a la integración cotidiana.
- **La escuela como espacio seguro:** Los y las estudiantes —particularmente de primera generación— describen el liceo como un “segundo hogar” y un espacio de contención emocional crucial ante trayectorias migratorias adversas.

Barreras identificadas:

- **Barreras lingüísticas:** Estas resultan especialmente graves para estudiantes haitianos y chinos; generan aislamiento, dificultades de socialización y rezago académico. Los y las docentes se sienten desprovistos de herramientas para abordarlas.
- **Ausencia de protocolos y apoyos institucionales:** A nivel nacional no existen lineamientos estandarizados para diagnóstico, ingreso, nivelación o apoyo lingüístico, lo que genera desigualdad y sobrecarga docente. Tampoco se identifican políticas relevantes en el ámbito interno de las instituciones.
- **Choques culturales y tensiones de convivencia:** Se evidencian tensiones en aspectos relacionados con género, diversidad sexual y respeto a la autoridad, los que tienen un impacto en el bienestar emocional y la participación escolar.
- **Segregación escolar territorial:** La concentración de migrantes en establecimientos públicos y vulnerables amplifica las brechas de aprendizaje y limita el acceso a recursos especializados.

El análisis del estudio revela un entramado complejo de condiciones que facilitan u obstaculizan el aprendizaje de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno. Estos factores no operan de manera aislada, sino que configuran un escenario donde las experiencias escolares de los y las estudiantes se ven mediadas por dimensiones lingüísticas, pedagógicas, institucionales, socioemocionales y territoriales. La comprensión de estos elementos es esencial para interpretar las brechas –positivas y negativas– observadas tanto en el rendimiento académico como en el bienestar subjetivo, especialmente considerando la heterogeneidad de trayectorias entre estudiantes de primera y segunda generación. Los facilitadores y las barreras no son, sin embargo, atributos inherentes a la población migrante, sino que emergen del modo en que las comunidades escolares responden –o fallan en responder– a los desafíos que acompañan la diversidad cultural y lingüística creciente en las aulas.

3.1. FACILITADORES: LA ESCUELA COMO ESPACIO DE ACOGIDA, RECONOCIMIENTO Y LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Uno de los facilitadores más poderosos identificados en el estudio es la construcción de una cultura escolar inclusiva que se expresa en climas de convivencia marcados por el respeto, la cordialidad y la valoración de la diversidad. En varios de los establecimientos participantes, la comunidad educativa –directivos, docentes, equipos psicosociales y estudiantes– ha desarrollado prácticas que permiten a los estudiantes migrantes encontrar en la escuela un espacio de seguridad y pertenencia. Diversos testimonios de estudiantes indican que el liceo es percibido, en muchos casos, como un “segundo hogar”, particularmente para quienes han atravesado procesos migratorios abruptos o experiencias familiares de precariedad y desarraigo. Este rol protector cumple una función clave en la adaptación socioemocional inicial, permitiendo que los estudiantes se sientan acompañados, reconocidos y capaces de construir vínculos significativos que favorecen su integración académica.

Esta cultura inclusiva se refuerza mediante prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad. El estudiantado migrante valora profundamente a los y las docentes que despliegan estrategias de acompañamiento individualizado, tales como ajustes en la caligrafía o el léxico empleado en las explicaciones; el ritmo y la segmentación de los contenidos; o la entrega de apoyos adicionales durante y después de la clase. Para muchos jóvenes de primera generación, este acompañamiento representa la diferencia entre avanzar en el currículo y quedar rezagados sin posibilidades reales de recuperación. Así, la adaptabilidad docente emerge como uno de los facilitadores más destacados, evidenciando que la capacidad de los profesores para interpretar y responder a las necesidades de su estudiantado constituye un elemento determinante en los aprendizajes de la población migrante.

Junto con ello, el estudio destaca el rol de las redes entre pares en los procesos de integración. La tutoría informal entre compañeros, especialmente cuando involucra a

estudiantes chilenos o migrantes de segunda generación que ya dominan el funcionamiento escolar, se transforma en un dispositivo esencial para sortear barreras lingüísticas y comprender códigos institucionales que no siempre se explicitan formalmente. En algunos establecimientos, los estudiantes describen prácticas de apoyo mutuo que incluyen la traducción de instrucciones, la clarificación de tareas, la orientación respecto al comportamiento esperado en el aula o la socialización de información escolar relevante. Aunque estas prácticas no forman parte de políticas institucionales, generan un entorno colaborativo que facilita la construcción de comunidad y mejora la experiencia escolar cotidiana.

Finalmente, las actividades extracurriculares, los talleres deportivos o artísticos, los festivales culturales y las ceremonias institucionales, actúan como instancias donde los y las estudiantes migrantes pueden desplegar sus habilidades, tener reconocimiento público y construir un sentido de identidad en la comunidad educativa. Estos espacios permiten que la diversidad cultural sea no solo aceptada, sino también celebrada, reforzando la autoestima académica, la participación y la motivación por la vida escolar.

3.2. FACILITADORES: ALTAS EXPECTATIVAS ACADÉMICAS Y COMPROMISO FAMILIAR CON LOS ESTUDIOS

Otro elemento cultural que incide de manera directa en los aprendizajes es la presencia de expectativas académicas altas y compartidas. En varios de los establecimientos estudiados, se observa que una cultura de altas expectativas contribuye al éxito académico de estudiantes migrantes, especialmente de segunda generación. Cuando las y los docentes transmiten confianza en las capacidades de los estudiantes y los desafían con actividades que requieren un esfuerzo intelectual sostenido, se generan condiciones de aula que promueven el pensamiento crítico, la perseverancia y el interés académico. Este énfasis en la exigencia y en la valoración del esfuerzo cobra particular importancia para la segunda generación, cuyas trayectorias escolares se desarrollan de manera continua en el sistema chileno y presentan un alto potencial de logro.

A la vez, los relatos recogidos en los distintos establecimientos muestran, de manera consistente, que los y las estudiantes migrantes suelen presentar niveles elevados de motivación académica y expectativas formativas que, según los equipos docentes, tienden a ser más altas que las observadas en sus pares chilenos. Esta disposición se expresa tanto en la asistencia regular a clases como en la forma en que abordan las tareas y evaluaciones. Para los docentes no se trata solo de un “buen rendimiento”, sino de una actitud generalizada de valoración de la escuela, el estudio y la acreditación formal. En el establecimiento H, por ejemplo, se destaca que estos estudiantes «presentan mayor preocupación por sus resultados de aprendizaje» y que, con frecuencia, realizan trabajos que superan lo solicitado, ampliando información, incorporando ejemplos adicionales o pidiendo más retroalimentación. En varios casos, se transforman en referentes académicos para sus compañeros, ocupando posiciones de apoyo informal –explican contenidos, comparten apuntes, organizan grupos de estudio– y

reconfigurando las jerarquías escolares tradicionales. Este compromiso se expresa también en una disposición activa frente al error: ante una mala calificación, no se conforman con “pasar de curso”, sino que buscan revisar sus fallas, solicitar nuevas oportunidades de evaluación y mejorar progresivamente su desempeño.

Este patrón de involucramiento académico se asocia, según las y los docentes, a determinados rasgos de personalidad que consideran facilitadores para el aprendizaje. Este tipo de estudiantes son descritos como más extrovertidos, expresivos e histriónicos, especialmente en asignaturas que demandan participación oral, trabajo en grupo o desempeño físico. Una profesora comenta que «exponen sus puntos de vista de otra forma... hablan muy fuerte», en referencia a la seguridad con que intervienen en clases y a un estilo comunicativo que contrasta con la participación más contenida de otros grupos.

Desde la perspectiva estudiantil, también se reconoce la existencia de un clima pedagógico favorable. Las y los estudiantes migrantes destacan la disponibilidad de sus docentes para explicar reiteradamente, abrir espacios de consulta y acompañar sus procesos de aprendizaje más allá de la hora de clase. Una estudiante de primera generación señala que «cuando tú tienes un problema y tú se lo pides... te ayuda, te explica una o dos veces, hasta que a ti te salga solo», enfatizando la paciencia y la cercanía en la relación. Esta valoración del apoyo docente no solo remite a un entorno afectivo positivo, sino también a la manera en que estos estudiantes experimentan la escuela chilena como un espacio de oportunidad y relativa seguridad educativa, en contraste con contextos anteriores marcados por inestabilidad institucional, violencia o trayectorias escolares interrumpidas.

El compromiso académico se sostiene, además, en un elemento clave: el rol de las familias migrantes. Desde la mirada de los equipos docentes, se trata de familias “presentes” y emocionalmente disponibles, que, pese a enfrentar condiciones laborales precarias o jornadas extensas, realizan esfuerzos por asistir a reuniones, participar en ceremonias y responder a las convocatorias del establecimiento. Son descritas como “más de piel”, en alusión a una forma de vincularse que combina cercanía afectiva, interés por la trayectoria escolar y reconocimiento explícito de la labor docente. Esta presencia cotidiana —a través de llamadas, mensajes, asistencia a actos o visitas informales— contribuye a sostener la continuidad educativa y a reforzar el sentido de responsabilidad de las y los estudiantes, particularmente en contextos donde coexisten mayores desafíos socioeconómicos, inseguridad habitacional o barreras idiomáticas.

En el establecimiento I, la percepción institucional es que, una vez superados los obstáculos de lenguaje y las dificultades iniciales de adaptación al sistema chileno, no se observan diferencias sustantivas en el rendimiento académico entre estudiantes chilenos y migrantes. No obstante, se reconoce que estos últimos suelen traer consigo herramientas culturales y formativas que favorecen procesos de autoexigencia y una alta valoración de la educación formal, tales como experiencias de escolarización exigentes en sus países de origen, un fuerte discurso familiar sobre el “sacrificio” asociado a la migración o una trayectoria previa marcada por cambios de escuela y necesidad de “ponerse al día”. La experiencia migratoria —frecuentemente asociada a carencias materiales, rupturas familiares o salida de países en conflicto— se traduce en una disposición subjetiva distinta: una urgencia por avanzar y asegurarse un futuro mejor. Como expresa un docente, muchos estudiantes migrantes

poseen «esa urgencia de hacer algo con su vida de manera inmediata para ayudar a algún familiar o a su familia a salir adelante», lo que configura un horizonte aspiracional fuertemente orientado a la movilidad social.

Sin embargo, el estudio también revela que las expectativas docentes no son homogéneas para todo el estudiantado migrante. En algunos establecimientos, persisten estereotipos en torno al origen nacional que afectan las oportunidades de aprendizaje. Por ejemplo, algunos docentes ajustan sus expectativas a la baja para estudiantes que perciben como especialmente “rezagados” o “con dificultades”, lo que puede limitar el tipo de tareas o responsabilidades que les asignan. Este fenómeno, aunque más evidente en estudiantes de primera generación, también puede afectar a jóvenes de segunda generación, especialmente cuando la escuela no posee una cultura clara de interculturalidad que permita cuestionar los prejuicios implícitos.

3.3. BARRERAS: LA AUSENCIA DE APOYOS ESTRUCTURALES Y LA PERSISTENCIA DE DESIGUALDADES INSTITUCIONALES

Pese a la presencia de facilitadores significativos, el estudio revela que los y las estudiantes migrantes enfrentan barreras estructurales profundas que limitan su aprendizaje y su integración escolar plena. Entre ellas, la barrera lingüística aparece como una de las más determinantes, especialmente para estudiantes cuyo idioma materno se distancia significativamente del español, como ocurre con los estudiantes haitianos o chinos. La carencia de programas institucionalizados de apoyo lingüístico produce efectos acumulativos: no solo deben aprender los contenidos curriculares, sino también decodificar simultáneamente la lengua de instrucción, lo que genera dificultades en su participación, su desempeño y su bienestar emocional. Los y las docentes, por su parte, reconocen no contar con herramientas pedagógicas ni formación específica para abordar necesidades lingüísticas complejas, lo que contribuye a una sensación de impotencia profesional y a la implementación de estrategias improvisadas que dependen del esfuerzo personal de cada docente más que de una política escolar o nacional.

Otra barrera relevante se relaciona con las tensiones culturales que emergen en el ámbito de la convivencia escolar. El estudio documenta situaciones en las que diferencias culturales en torno al género, la diversidad sexual, la forma de relacionarse con la autoridad o el uso del cuerpo producen malentendidos, conflictos e incluso experiencias de discriminación. En un sistema escolar que no aborda sistemáticamente la interculturalidad, son los estudiantes quienes deben adaptarse individualmente a las normas dominantes, lo que afecta particularmente a jóvenes de primera generación que desconocen códigos sociales y escolares implícitos. Estas tensiones no solo impactan la convivencia cotidiana, sino que inciden directamente en el bienestar subjetivo y la participación, condicionando el aprendizaje.

La segregación escolar y territorial constituye otra barrera estructural que amplifica las desigualdades. La concentración de estudiantes migrantes en establecimientos públicos y subvencionados con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica limita el acceso a recursos especializados, equipos psicosociales robustos y estrategias de apoyo académico. Regiones como Arica, Tarapacá y Antofagasta, donde la matrícula migrante se ha incrementado de manera abrupta, enfrentan desafíos de sobrecarga institucional y falta de apoyos específicos para una población escolar cada vez más diversa. En estos territorios, la interacción entre vulnerabilidad estructural, escasez de recursos y alta demanda produce condiciones que dificultan la respuesta educativa oportuna a las necesidades de los estudiantes migrantes.

Finalmente, la fragilidad de los equipos psicosociales y la sobrecarga emocional del profesorado limitan las posibilidades de acompañamiento continuo. La evidencia muestra que, aunque el personal escolar reconoce la importancia de brindar apoyo socioemocional, la falta de tiempo institucional, la multiplicidad de funciones y la ausencia de formación especializada impiden un abordaje sistemático. Esto resulta especialmente problemático en casos de estudiantes migrantes que arrastran experiencias migratorias complejas o traumas previos, lo que demanda un soporte más intensivo y profesionalizado.

3.4. BARRERAS: EL DÉBIL CONTEXTO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

En los establecimientos, el contexto de políticas educativas funciona como un repertorio de acción que enmarca e impulsa determinadas actividades e iniciativas, e inhibe otras. Así, un objetivo de la Fase 2 del estudio fue la identificación del modo en que, en la perspectiva de los participantes, la política nacional e institucional –propia de los establecimientos y sus sostenedores– se vinculaba a las experiencias y resultados de aprendizaje de los y las estudiantes migrantes. Los hallazgos señalan la ausencia de marcos regulatorios u orientadores, tanto a nivel nacional como interno. Se consideraron en el análisis elementos de política educativa que generan diferencias en, o se relacionan con, los logros de aprendizaje de estudiantes migrantes. Aquí, las políticas –nacionales, del sostenedor e institucionales– aparecen como un marco ambivalente: habilitan prácticas inclusivas, pero persisten vacíos críticos.

Respecto de las políticas nacionales, en los establecimientos estudiados se identifica la existencia de un discurso nacional que promueve la inclusión e interculturalidad, relacionado con la Ley de Inclusión. Pero, si bien esta actúa como horizonte ético, no funciona como guía operativa respecto del trabajo con el estudiantado migrante.

Así, los equipos escolares no identifican lineamientos claros que orienten su trabajo con estudiantes migrantes, y que permitan abordar sus necesidades específicas. Estas necesidades pueden ser de carácter burocrático, relacionadas a la recepción de los estudiantes, a la existencia de poca claridad sobre el proceso de validación de estudios o a trabas burocráticas para acceder a beneficios o becas (mencionadas en los casos de los establecimientos H y F), o a los requisitos para rendir la PAES. Aparecen también necesidades educativas poco cubiertas, por ejemplo, asociadas al requerimiento de apoyo lingüístico sistemático; o socioemocionales, vinculadas a necesidades de acompañamiento socioemocional (mencionadas en los establecimientos B, E y H). En la práctica, estas ausencias generan desigualdades de aprendizaje.

A la vez, las omisiones del nivel central generan desigualdades internas entre estudiantes migrantes hispanohablantes (que se integran rápidamente) y no hispanohablantes (haitianos, chinos), que enfrentan barreras persistentes. Del mismo modo, entre los equipos de los establecimientos se señala que los mecanismos de ingreso escolar, –particularmente la asignación automática a grados en función de la edad, y la gran cantidad de trámites asociados a la regularización– generan frustración, rezago o sobre calificación, afectando directamente los aprendizajes de los estudiantes.

Esta realidad obliga a los establecimientos a diseñar respuestas propias, y -en muchos casos- a asumir tareas de apoyo en la integración de los estudiantes, tanto en el ámbito académico como social. En la práctica, los equipos comienzan a desarrollar tareas como las de vincular a sus estudiantes a los servicios públicos, al sistema de salud (consultorios, por ejemplo), a apoyar la gestión de documentos y otros trámites, y a gestionar el ingreso a otras prestaciones y apoyos sociales.

La presencia de políticas emanadas por los sostenedores que apuntalen el trabajo con estudiantes migrantes es extremadamente escasa en los casos estudiados. Para este estudio, solo encontramos un ejemplo en el establecimiento B, donde el PADEM orienta acciones inclusivas e interculturales, las que, sin embargo, no han sido acompañadas de recursos que permitan materializar el apoyo. Así, en el caso de este liceo, la comunidad termina cubriendo vacíos con esfuerzos “a pulso”, como señalan. Por otro lado, la dependencia municipal comporta vaivenes políticos que pueden entrar en tensión con la identidad de los establecimientos. Algo así ocurre en el establecimiento E, donde cambios tanto en los equipos municipales como directivos parecen alterar la continuidad de políticas inclusivas, generando tensiones entre convicción ética de equipos y lineamientos externos.

Finalmente, las políticas institucionales refieren a aquellas que se han desarrollado al interior de los establecimientos para abordar el trabajo con estudiantes migrantes. En este sentido, algunos colegios han incorporado lineamientos de inclusión en sus proyectos educativos institucionales (PEI), e incorporan un sello multicultural (como el establecimiento E), de inclusión histórica (establecimiento B), o la integración como pilar transversal (establecimiento A), aunque la mayoría no cuenta con protocolos específicos para abordar las necesidades de los estudiantes migrantes (ej. establecimientos B, H, F). En este contexto, destaca el protocolo de inclusión de estudiantes migrantes incorporado al manual de convivencia en el caso del establecimiento H.

3.5. GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA: EXPERIENCIAS INCIPIENTES DE ADECUACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO

En la mayoría de los liceos del estudio no se observan adecuaciones curriculares ni transformaciones sistemáticas de las prácticas de enseñanza dirigidas específicamente a estudiantes migrantes. La inclusión se concibe más bien como un principio amplio que orienta el discurso institucional, pero que no se traduce en lineamientos concretos para atender trayectorias educativas diversas, barreras idiomáticas o capitales escolares diferenciados. Aun así, emergen algunas experiencias puntuales, como el Aprendizaje Basado en Proyectos en el establecimiento B, que favorece la participación activa y el desarrollo de habilidades comunicativas y de liderazgo, así como tutorías entre pares y apadrinamiento en los casos de los establecimientos B, H e I.

En el ámbito del apoyo al aprendizaje, los equipos señalan explícitamente que la condición migrante no se equipara a “déficit” ni constituye, por sí sola, criterio de ingreso a los Programas de Integración Escolar (PIE), como se releva en el caso del establecimiento H. Sin embargo, los equipos PIE y psicosociales aparecen fuertemente sobrecargados, como muestran los establecimientos B y F, lo que restringe la posibilidad de un acompañamiento más intensivo y específico. En ausencia de marcos orientadores claros desde el Mineduc o desde los propios proyectos educativos, las adecuaciones pedagógicas quedan principalmente en manos de la iniciativa individual de las y los docentes.

En las aulas, los ajustes se construyen a partir de la experiencia profesional y adquieren la forma de modificaciones acotadas: preguntas sobre experiencias previas, flexibilización de contenidos o uso de herramientas digitales para traducir consignas y evaluaciones. La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es donde estas adaptaciones se observan con mayor sistematicidad, al incorporar perspectivas plurales sobre conflictos y procesos históricos según los países de origen del estudiantado, por ejemplo, respecto de la conmemoración del 21 de Mayo en el establecimiento I, donde hay estudiantes bolivianos. En Matemáticas y otras áreas se implementan estrategias flexibles y talleres de reforzamiento general, pero sin dispositivos específicamente diseñados para estudiantes migrantes.

Por último, todos los establecimientos educativos reconocen la centralidad del bienestar socioemocional para aprender y los equipos docentes reconocen un rol de contención y guía, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad. Estas prácticas contribuyen a fortalecer la autoestima y el sentido de pertenencia, aunque dependen del compromiso particular de ciertos docentes o estudiantes más que de un diseño institucional planificado.

> IV. Elementos de la cultura escolar que inciden en los aprendizajes de estudiantes migrantes

La cultura escolar es una dimensión central en el estudio y opera con efectos diferenciados por generación; a saber:

- **Primera generación:**

- Encuentra en la cultura escolar un refugio emocional, lo que se traduce en mayores niveles de motivación y valoración del aprendizaje.
- Participa activamente en actividades extracurriculares, reforzando su sentido de pertenencia y liderazgo estudiantil.
- Se beneficia especialmente de prácticas docentes individualizadas, dado su mayor rezago académico inicial.

- **Segunda generación:**

- A pesar de un rendimiento académico superior, presenta percepciones más críticas respecto del clima escolar, especialmente en inclusión y prácticas de exclusión.
- Los choques identitarios y la presión de integración prolongada parecen generar tensiones socioculturales que afectan su bienestar subjetivo.

Dimensiones culturales transversales:

- Las comunidades muestran alta disposición inclusiva, pero la inclusión depende excesivamente del “capital social escolar” y no de políticas formalizadas.
- La ausencia de prácticas sistemáticas de interculturalidad limita un aprovechamiento más profundo de la diversidad cultural presente en los establecimientos.
- Se observan dinámicas de *bullying* normalizadas y emergencia de estereotipos.

El estudio revela que la cultura escolar adquiere un papel decisivo en las trayectorias académicas y socioemocionales de los y las estudiantes migrantes. Dicha cultura, entendida como el conjunto de normas, valores, prácticas y expectativas que organizan la vida cotidiana de un establecimiento, constituye tanto un soporte como una condición de posibilidad o, en algunos casos, un obstáculo, para los aprendizajes. Esta dimensión se manifiesta con especial intensidad en contextos de creciente diversidad cultural, donde las escuelas se ven desafiadas a redefinir sus prácticas y marcos simbólicos para responder a poblaciones estudiantiles más heterogéneas. La experiencia de los y las estudiantes migrantes se encuentra, así, íntimamente vinculada a cómo las comunidades escolares interpretan la diversidad, cómo la incorporan en su funcionamiento y cómo generan o no oportunidades de participación, pertenencia y reconocimiento.

La caracterización de los elementos culturales que inciden en los aprendizajes de primera y segunda generación evidencia tensiones, convergencias y divergencias que permiten comprender el rol profundo de las escuelas como espacios de socialización, integración y construcción de identidad. Estos elementos culturales no impactan por igual a ambas generaciones, y sus efectos se entrecruzan con variables lingüísticas, socioeconómicas y pedagógicas que configuran experiencias distintivas.

4.1. CULTURA ESCOLAR: LA DIVERSIDAD COMO GRAN VASIJA CONTENEDORA

De manera transversal, la migración es presentada por los establecimientos como un elemento más de la heterogeneidad presente en los establecimientos. Así, equipos directivos y docentes tienden a integrar la diferencia dentro de un marco general de pluralidad, donde convergen diferencias culturales, socioeconómicas, identitarias y de necesidades educativas. Aunque esta perspectiva promueve un trato igualitario, muchas veces diluye necesidades específicas de quienes han transitado por procesos migratorios.

Así, en el caso del establecimiento H, al abordar la presencia de estudiantes migrantes, se señala que actualmente hay matriculados aproximadamente 30, destacando que la diversidad en sus aulas no se da únicamente por la migración, sino también por un porcentaje muy relevante de estudiantes mapuche (que residen en sectores rurales aledaños) y estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), así como estudiantes con distintas identidades de género y algunos que se encuentran en un proceso de transición en este sentido. Además, destacaron que el establecimiento presenta un importante porcentaje de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica. Del mismo modo, en el caso del establecimiento G, se identifica como parte de su foco la inclusión de estudiantes con neurodivergencias –para cuya atención cuentan con el PIE–, además de diversidades sexuales, socioeconómicas (la tendencia es un IVE que promedia el 92%) y culturales, considerando el multiculturalismo como horizonte o en desarrollo.

En los discursos prima, así, un estilo relacional basado en el «respeto irrestricto a la persona por ser persona», independientemente de sus características, procedencias o factores culturales; o la convicción de trabajar bajo un principio de no discriminación a ningún estudiante. Si bien esta orientación promueve un modo de equidad formal, también implica una ausencia de estrategias diferenciadas que reconozcan y atiendan la diversidad de trayectorias y necesidades que existen dentro del aula. Así, las relaciones cotidianas muestran simultáneamente integración afectiva y puntos ciegos: bromas xenófobas naturalizadas, estereotipos que se van reproduciendo y una convivencia que oscila entre el respeto normativo y la permisividad hacia discursos de odio camuflados como humor.

De este modo, si bien en general las escuelas se describen a sí mismas –y también los y las estudiantes migrantes– como espacios de acogida, destacando vínculos cercanos, acciones de buen trato y presencia constante de los equipos psicosociales; la ausencia de prácticas específicas hace que ciertas desigualdades permanezcan sin problematizar.

4.2. CLIMA ESCOLAR Y CONVIVENCIA

Respecto del clima escolar, en los establecimientos del estudio encontramos una experiencia ambivalente. Por una parte, en la mayoría de los liceos se valora la existencia de un ambiente de respeto, acogida y buen trato hacia los y las estudiantes migrantes, especialmente por parte de los equipos directivos y, principalmente, docentes (ejemplo: establecimientos A, B, I y H). Sin embargo, aparecen tensiones en la convivencia entre estudiantes y, además, se observa la emergencia de estereotipos.

En varios de los casos estudiados prima un principio de inclusión amplio, que emerge a partir de distintos contextos y sellos institucionales, y funciona en estos establecimientos como una base que permite acoger al estudiantado migrante. Del mismo modo funciona la noción de apertura a la diversidad, que, siendo un constructo amplio, permite procesar la diversidad de tipo cultural que comporta la presencia de estudiantes migrantes. Incluso, en uno de los casos estudiados, la identidad del establecimiento se propone como una que permite subsumir las diferencias de nacionalidad. Es así que el establecimiento E presenta un sello multicultural explícito: la migración es vista como un valor y no como un problema, y la identidad liceana se sitúa por sobre las nacionalidades. Esta mirada se conecta con un discurso latinoamericanista, que reemplaza la pertenencia nacional por la escolar. Del mismo modo, dicho liceo funciona como espacio protegido frente a la precariedad, violencia y discriminación del entorno urbano.

Otro elemento que fortalece el clima escolar es que, en muchos de los establecimientos, el bienestar emocional es visto como condición para el aprendizaje, especialmente cuando ingresan estudiantes migrantes que han vivido rupturas familiares, duelos migratorios o discriminación. De esta manera, en contextos con altos números de estudiantes migrantes, los y las docentes señalan asumir roles de guías, acompañantes, así como realizar acciones de contención emocional.

Finalmente, otra idea relevada entre quienes participaron del estudio es que los conflictos de convivencia existentes no derivan del origen migrante de los o las estudiantes, sino de otras situaciones; según afirman transversalmente en las entrevistas con los equipos de convivencia, por lo cual no necesitan intervenir en este sentido.

4.3. TENSIONES Y DESAFÍOS

También aparecen en el estudio elementos que desafían y tensionan la convivencia escolar. Una cuestión clara es que, en gran parte de los casos estudiados, las y los estudiantes tienden a agruparse o formar grupos de amistad con otros estudiantes de su misma nacionalidad, generando así espacios de protección e integración naturales.

Por otro lado, si bien los colegios abordan un enfoque de inclusión transversal, se observa que existen tensiones interculturales, las que dicen relación con la presencia transversal de un *bullying* naturalizado hacia los y las estudiantes migrantes, y con la emergencia de estereotipos referidos a sus nacionalidades.

Naturalización del *bullying* y tensiones persistentes

Aunque, como se señaló anteriormente, los establecimientos reportan bajos niveles de conflicto entre estudiantes migrantes y chilenos, las entrevistas muestran consistentemente, y en todos los establecimientos indagados, la presencia de bromas con contenido xenófobo que se van naturalizando. Así, en el caso del establecimiento B, son comunes las bromas o chistes entre estudiantes que refieren a la nacionalidad. Por ejemplo, un estudiante mencionó que existen “chistes” en los que se usa el término “veneco” y comentarios negativos sobre su nacionalidad. En la misma línea, en otro liceo una estudiante observaba que «Hay niños que igual son como racistas entre ellos... Algunos lo hacen de broma, pero hay otros que lo hacen mal, como *bullying*» (estudiante chileno-palestina). En otros casos se describen discursos explícitos de odio: «Escribieron una vez unos mensajes en los baños insultando venezolanos... algunos chistes como que son repartidores de comida» (equipo psicosocial).

Los y las estudiantes reconocen estas experiencias como de xenofobia aislada pero emocionalmente significativas, que tienen repercusiones en su bienestar. Si bien los colegios señalan desarrollar intervenciones cuando aparecen este tipo de casos, la naturalización de dichos discursos por parte de los propios estudiantes afectados, y la presencia transversal de este tipo de experiencias en los casos estudiados, resulta alarmante.

Emergencia de estereotipos, tanto positivos como negativos

Por otra parte, en algunas entrevistas con adultos de los establecimientos aparecen diversos discursos que dan cuenta de la generación y reproducción de estereotipos en cuanto a los modos de ser o estilos culturales de los y las estudiantes migrantes y sus familias. Entre estos se cuentan diferencias por nacionalidad y por generación migrante.

Respecto de lo primero, el análisis integrado evidencia la emergencia de un imaginario que contrapone a estudiantes bolivianos y peruanos, por una parte; y venezolanos y colombianos (“caribeños” en las entrevistas), por otra. En este esquema, los primeros son vistos como tranquilos e introvertidos, mientras que los segundos aparecen como expresivos y disruptivos. Así, en el caso del establecimiento B, el equipo docente destaca que los y las estudiantes venezolanos(as), en particular, tenían una base académica sólida, sobre todo en ciencias y habilidades orales, lo que enriquece el debate y dinamiza las clases. Pero, a la vez, se atribuye a las culturas venezolana y colombiana una mirada machista y rígida sobre la conducta, que se contrapone con las normas escolares más centradas en un enfoque de derechos.

Otra idea que aparece en los establecimientos es la de que existe una oleada migratoria más reciente de familias menos educadas y más vulnerables. En el caso del establecimiento I, por ejemplo, los equipos docentes reconocen distintas etapas, o lo que denominan como “oleadas migratorias”: mientras los primeros grupos se adaptan con facilidad, los más recientes aparecen más expuestos a experiencias de discriminación y exclusión social.

4.4. IDENTIDAD Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL DE ESTUDIANTES MIGRANTES

A pesar de los desafíos, los y las estudiantes migrantes manifiestan un fuerte sentido de acogida en sus establecimientos. Destacan el ambiente cercano, la disponibilidad de los y las docentes y la familiaridad cotidiana como factores que los hacen sentirse parte real de la comunidad escolar. Esta valoración se sostiene en prácticas cotidianas más que en políticas formales: trato afectivo, empatía e interés del personal por sus historias personales y culturales. El estudiantado migrante valora sus colegios como espacios de acogida y buen trato, y especialmente, dan cuenta de relaciones muy positivas con los adultos allí presentes.

Sin embargo, muchos de ellos han vivido varios cambios de colegio, y las razones por las cuales eligen colegio son más bien pragmáticas antes que académicas o identitarias: responden a la cercanía a sus hogares o a la disponibilidad de cupos en el Sistema de Admisión Escolar. En este sentido, la identificación con los establecimientos es limitada.

Lo anterior no obsta para que existan numerosos espacios de participación que funcionan como un elemento promotor de la integración de los y las estudiantes migrantes. Esto se refleja en su transversal integración en centros de estudiantes, a nivel de cursos y del colegio; en la participación en actividades artísticas del establecimiento o en el ámbito municipal, e incluso estudiantes que han difundido la experiencia de su colegio relacionada con la migración en ferias temáticas, como es el caso del establecimiento H. La participación en actividades extracurriculares (tanto de deportes como música o ciencias) también aparece en las entrevistas como favorecedora del reconocimiento cultural y fortalecedora del sentido de pertenencia de los estudiantes migrantes.

4.5. PRÁCTICAS Y PRESENCIAS INTERCULTURALES: ENTRE LA CELEBRACIÓN DE LA DIVERSIDAD Y LA AUSENCIA DE INSTITUCIONALIZACIÓN

En varios de los casos estudiados se identifica que la presencia de este tipo de estudiantes en los establecimientos coincide con la de docentes y funcionarios migrantes. Esto contribuye a considerar la migración como un asunto transversal y constitutivo de la realidad de los establecimientos, y no como algo que compete solo a las y los estudiantes.

A la vez, son interesantes los casos de liceos que realizan actividades en las que se busca reconocer y visibilizar las culturas de origen del estudiantado migrante. En este sentido, algunos establecimientos han propuesto actividades específicamente dedicadas a dicho tema (más allá de la inclusión de segmentos destinados a conocer ciertos aspectos de otros países, tales como bailes folclóricos en las celebraciones de Fiestas Patrias). Por ejemplo, en el establecimiento H, la principal instancia de visibilización de la presencia migrante es el Día de la Diversidad, donde estudiantes y familias presentan comidas y bailes típicos; en otro caso, la Fiesta Multicultural –que incluso sustituye a la celebración del 18 de septiembre– constituye un hito principal. Por su parte, el establecimiento I en octubre celebra el Encuentro de Dos Mundos, con stands de comida y bailes típicos: «Entonces aquí ellos nos cuentan, desde su experiencia, sus formas de vida y aquí ellos aprenden de la nuestra» (UTP). Sin embargo, en los establecimientos que forman parte del estudio son aún limitados los espacios que dan visibilidad a la presencia de estudiantes y comunidades migrantes.

En este sentido, sigue primando un sentido de inclusión planteado en términos generales, y no uno que aborde la especificidad de la diversidad cultural, la migración como fenómeno, o bien la interculturalidad como horizonte.

La ausencia de una política institucional de interculturalidad deja estas prácticas en un nivel superficial, centrado más en la celebración folclórica que en la transformación profunda de las relaciones pedagógicas y curriculares. Esta falta de sistematicidad limita el potencial de la diversidad como recurso educativo y contribuye a que persistan dinámicas de exclusión simbólica. Los y las estudiantes migrantes, especialmente los de segunda generación, reconocen las actividades interculturales como espacios de visibilidad, pero también señalan que estas acciones son insuficientes para contrarrestar experiencias cotidianas de discriminación, microagresiones o falta de reconocimiento. Se evidencia, así, una tensión entre una apertura cultural declarada y una inclusión pedagógica aún no plenamente desarrollada.

4.6. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE ACOGIDA Y PROTECCIÓN: UN PILAR PARA LA PRIMERA GENERACIÓN

Para los y las estudiantes migrantes de primera generación, la cultura escolar opera principalmente como un espacio de contención, seguridad y acogida afectiva. Esta dimensión se menciona reiteradamente en las entrevistas, con una descripción del establecimiento como un lugar donde “se sienten seguros”, “se sienten escuchados” y “pueden ser ellos mismos”, especialmente en comparación con vivencias de precariedad habitacional, discriminación fuera de la escuela o experiencias traumáticas de movilidad en sus países de origen.

La cultura acogedora se expresa en diversas prácticas formales e informales. Entre ellas se incluyen la proximidad relacional entre docentes y estudiantes, la preocupación explícita por el bienestar emocional, el trato respetuoso entre pares y la apertura a la diversidad cultural como una característica valorada de la comunidad. Esta atmósfera favorece la construcción de vínculos sólidos con figuras significativas como profesores, paradocentes o asistentes de la educación, que se convierten en puntos de referencia fundamentales para la vida escolar.

Este elemento cultural, fuertemente asociado a la valoración de la escuela como “segundo hogar”, funciona como un facilitador clave del aprendizaje para la primera generación. La sensación de seguridad emocional habilita los procesos cognitivos de atención, curiosidad y disposición al aprendizaje, mitigando el impacto de barreras estructurales como el idioma o el rezago curricular. De este modo, la cultura escolar cumple una función de amortiguación que permite que estudiantes con trayectorias migratorias complejas puedan integrarse de manera más fluida al sistema educativo.

Sin embargo, la fuerza de este componente protector no es uniforme. Depende en gran medida de la actitud y compromiso de los y las docentes y del estilo de liderazgo directivo. Cuando la valoración de la diversidad se internaliza como parte de la cultura institucional y no solo como un conjunto de prácticas voluntaristas, la experiencia escolar de primera generación tiende a ser significativamente más positiva.

4.7. TENSIONES CULTURALES Y CONFLICTOS EN LA CONVIVENCIA: IMPACTOS DIFERENCIADOS POR GENERACIÓN

Si bien la cultura escolar puede actuar como un puente integrador, también puede convertirse en una barrera cuando existen tensiones culturales no abordadas. El estudio evidencia que las diferencias en normas culturales relacionadas con el género, la diversidad sexual, el uso de la voz y el cuerpo o las formas de relacionarse con la autoridad, generan tensiones en la convivencia. Estos conflictos afectan de manera especial a los y las estudiantes de primera generación, quienes muchas veces desconocen los códigos implícitos de la socialización escolar chilena y pueden ser percibidos como “desubicados” o “conflictivos” aun cuando se encuentren simplemente actuando según las pautas culturales de sus países de origen.

Para la segunda generación, estas tensiones adquieren otra forma. Sus integrantes, al estar socializados desde su infancia en Chile, reconocen los códigos culturales locales, pero pueden experimentar tensiones identitarias cuando perciben rechazo o exclusión por su origen familiar. Esto se manifiesta en varias de las escalas socioemocionales exploradas, donde la segunda generación presenta peores percepciones de inclusión que la primera. En su caso, el desafío no es la adaptación, sino el reconocimiento. La falta de una cultura escolar que trabaje activamente la inclusión y la diversidad produce sentimientos de invisibilidad o de discriminación sutil que afectan su sentido de pertenencia y, en consecuencia, su bienestar y motivación académica.

4.8. EL ROL DEL LIDERAZGO ESCOLAR Y LOS EQUIPOS PSICOSOCIALES

La cultura escolar está fuertemente influida por el estilo de liderazgo de los equipos directivos y por la actuación de los equipos psicosociales. En establecimientos donde el liderazgo promueve de manera explícita una visión inclusiva, basada en derechos y con énfasis en la convivencia y la diversidad, las prácticas docentes y las interacciones escolares tienden a alinearse en torno a esos principios. En cambio, cuando la dirección no asume un rol claro en la promoción de la interculturalidad, la cultura escolar queda fragmentada y depende de iniciativas individuales.

Los equipos psicosociales, por su parte, constituyen un componente esencial de la cultura escolar, no solo por su rol en la atención de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad emocional, sino también por su capacidad de mediar conflictos culturales, acompañar procesos de crisis identitaria y apoyar el trabajo docente. Sin embargo, el estudio señala que estos equipos suelen estar sobrecargados, lo que reduce su capacidad de influencia y limita su presencia en la vida cotidiana del establecimiento. Esta fragilidad institucional afecta directamente a los estudiantes migrantes, especialmente a quienes requieren apoyo intensivo durante sus primeros años en el país.

> V. Conclusiones

Las conclusiones del estudio permiten presentar una visión comprehensiva de la situación de los y las estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno. Este análisis se sostiene en la integración de los hallazgos provenientes de las dos fases del estudio, cuantitativa y cualitativa, cuya interrelación ofrece una lectura más fina, profunda y matizada de los procesos que inciden en los logros de aprendizaje de esta población. A continuación, se presentan las conclusiones organizadas conforme a los objetivos específicos del proyecto, mostrando cómo los distintos análisis convergen en explicar tanto las brechas de rendimiento como las experiencias socioemocionales y los factores escolares que estructuran dichas trayectorias.

Objetivo 1: Desarrollar un marco conceptual sobre los factores que influyen en los logros de estudiantes migrantes. La revisión de la literatura concluye que los aprendizajes de estudiantes migrantes están condicionados por una combinación de factores lingüísticos, socioeconómicos, institucionales y culturales. La condición migrante no explica por sí misma las diferencias de logro; más bien, las brechas emergen de la interacción entre dominio del idioma, NSE, trayectorias escolares previas y respuestas del sistema educativo. La distinción entre primera y segunda generación se muestra como clave para comprender la heterogeneidad de experiencias.

Objetivo 2: Describir y caracterizar la población estudiantil migrante en Chile, distinguiendo entre estudiantes de primera y segunda generación. La caracterización revela un crecimiento sostenido de la matrícula migrante, con alta heterogeneidad por país de origen y fuerte concentración en regiones del norte y centro del país. La primera generación experimenta mayor movilidad, barreras lingüísticas y condiciones familiares más precarias, mientras que la segunda presenta mayor estabilidad, dominio del español y trayectorias educativas continuas.

Objetivo 3: Analizar descriptivamente los logros académicos y socioemocionales de las y los estudiantes migrantes. Los resultados muestran que la primera generación presenta rezagos académicos, particularmente en matemática, explicados principalmente por idioma, NSE y características del establecimiento. La segunda generación obtiene resultados académicos superiores incluso a los de estudiantes chilenos. En lo socioemocional, la primera generación evalúa positivamente su experiencia escolar, mientras que la segunda evidencia tensiones identitarias y menor sentido de inclusión.

Objetivo 4: Comparar los logros académicos y socioemocionales entre estudiantes migrantes de primera y segunda generación. La comparación revela patrones opuestos: la primera generación combina desventajas académicas con percepciones socioemocionales favorables, mientras que la segunda presenta ventajas académicas y tensiones subjetivas en ámbitos como autovaloración e inclusión. Estos contrastes demuestran que integración académica e integración socioemocional son procesos distintos, influenciados por el tiempo de residencia, el dominio del idioma y la experiencia identitaria.

Objetivo 5: Explorar elementos de la cultura, políticas y prácticas escolares que generan diferencias en los logros de aprendizaje de estudiantes migrantes de primera y segunda generación. El estudio muestra que la cultura escolar – incluyendo clima, expectativas docentes, reconocimiento cultural y liderazgo institucional– desempeña un rol decisivo en los aprendizajes. Las escuelas que fomentan climas de respeto, altas expectativas y adaptaciones pedagógicas ofrecen mejores oportunidades para estudiantes migrantes. En establecimientos sin protocolos ni enfoque intercultural sistemático, emergen barreras relacionadas con discriminación, tensiones culturales y ausencia de apoyos lingüísticos.

Objetivo 6: Realizar un análisis integrado de los resultados cuantitativos y cualitativos. El análisis integrado confirma que las desigualdades educativas son esencialmente estructurales y evitables. La primera generación enfrenta barreras académicas vinculadas al idioma y a su reciente ingreso al país, pero se beneficia de un fuerte apoyo emocional escolar; la segunda generación logra altos aprendizajes, sin embargo, experimenta tensiones socioemocionales relacionadas con reconocimiento e identidad. El estudio concluye que la cultura escolar y los apoyos institucionales pueden mitigar o amplificar estas diferencias.

A modo de conclusiones generales, es posible señalar que entre 2017 y 2023 se observa un crecimiento sostenido de la matrícula migrante en el país, con una mayor concentración en regiones del centro y norte, y en establecimientos públicos y urbanos. El informe muestra que, en el período estudiado, la proporción de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno se triplicó, pasando de 2,9% en 2017 a 9,8% en 2023. Este crecimiento ha sido más acelerado en la población de estudiantes de primera generación, es decir, aquellos nacidos fuera de Chile. También se identificó que los y las estudiantes migrantes se agrupan principalmente en determinadas macrozonas, regiones, tipos de dependencia escolar y NSE, lo que da cuenta de procesos de segregación educativa.

Uno de los principales hallazgos del estudio es la fuerte diferenciación del logro académico por generación migrante. Los estudiantes migrantes de segunda generación (es decir, quienes nacieron en Chile y tienen, al menos, un progenitor extranjero) muestran sistemáticamente mejores resultados académicos que sus pares nativos. Lo anterior ocurre en todos los años y niveles analizados, y tanto en lectura como en matemática. Estas ventajas son similares en magnitud entre los grados estudiados.

En tanto, el estudiantado migrante de primera generación enfrenta rezagos crecientes, especialmente en matemática. Estas brechas se amplifican en los grados superiores, lo que sugiere un efecto acumulativo de desventajas a medida que avanzan en la trayectoria escolar. No obstante, estas diferencias se modifican sustancialmente según la dependencia administrativa del establecimiento y su NSE. En escuelas particulares pagadas, tanto estudiantes de primera como de segunda generación alcanzan o superan el rendimiento de los nativos, mientras que en escuelas públicas y subvencionadas se observan patrones más desfavorables para la primera generación. Asimismo, el contexto regional y la ruralidad del establecimiento introducen nuevas capas de complejidad en la comprensión de las brechas. En regiones del norte como Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, así como en Magallanes, en el extremo sur, las brechas negativas son especialmente severas; mientras que en algunas regiones del sur, como Biobío, Los Lagos o La Araucanía, los y las estudiantes migrantes de primera generación muestran incluso rendimientos superiores a los nativos. Estas dinámicas reflejan que el territorio no solo delimita geográficamente las oportunidades educativas, sino que también actúa como factor estructurante de la desigualdad.

En cuanto al bienestar subjetivo, medido mediante escalas socioemocionales del Simce 2023, los estudiantes migrantes, en especial los de primera generación, reportan percepciones más favorables que los estudiantes nativos en dimensiones como identificación con el establecimiento, motivación por el aprendizaje, valoración de la educación, y percepción de trato respetuoso. Estos resultados son consistentes tanto en 4° básico como en 2° medio. Por el contrario, los estudiantes de segunda generación presentan percepciones más ambivalentes: si bien en algunas escalas muestran ventajas (por ejemplo, cohesión social o valoración escolar), también manifiestan desventajas en variables asociadas a la seguridad, la inclusión y la prevención de violencia. Este hallazgo sugiere que, a diferencia de lo que se podría esperar, la integración subjetiva y emocional no avanza linealmente de la primera a la segunda generación, sino que podría estar mediada por factores institucionales, contextuales y de socialización prolongada.

El análisis de trayectorias educativas permitió controlar por diversas variables de contexto y examinar cómo se modifican las brechas de aprendizaje al considerar factores individuales, familiares y escolares. En todos los modelos se comprueba que el rendimiento previo explica una parte sustancial de las diferencias observadas, lo cual sugiere que las desigualdades emergen tempranamente en la trayectoria educativa. Al incluir variables de control como género, NSE familiar, idioma del hogar, expectativas parentales y características del establecimiento, las brechas se reducen significativamente. De hecho, al considerar estos factores, los estudiantes migrantes de primera generación ya no presentan diferencias estadísticamente significativas en lectura, y en matemática incluso superan levemente a los estudiantes nativos. A la vez, la segunda generación mantiene su ventaja en ambos dominios, aunque atenuada. Este hallazgo indica que gran parte de las desigualdades observadas no reside en la condición migrante en sí misma, sino en el contexto estructural y escolar en que estos estudiantes desarrollan su trayectoria.

Finalmente, el informe identifica que la proporción de estudiantes migrantes en una escuela influye en los resultados: una alta concentración de estudiantes de primera generación tiende a asociarse negativamente con el rendimiento individual, mientras que una mayor presencia de estudiantes de segunda generación se relaciona positivamente. Estos patrones sugieren la

importancia de políticas de inclusión que aborden no solo las condiciones individuales, sino también la composición y características de los establecimientos educativos.

En términos de la cultura escolar, los hallazgos señalan que predomina un clima inclusivo basado en el respeto, el buen trato y la integración. Los estudiantes migrantes participan activamente en la vida escolar y asumen roles de liderazgo estudiantil, reforzando su sentido de pertenencia. En contextos urbanos precarizados, la escuela funciona como un espacio protegido frente a la violencia y la exclusión social, y las actividades extracurriculares (deportes, música, ciencias, ferias culturales) son valoradas como espacios de identificación y reconocimiento. Sin embargo, persisten tensiones específicas: barreras lingüísticas (haitianos, chinos), choques culturales (género, diversidad sexual), y episodios de discriminación o *bullying*, además de la generalización de ciertos estereotipos.

En relación a las políticas institucionales, los liceos incluyen la diversidad y la integración en sus Proyectos Educativos (PEI), aunque en la mayoría no existen protocolos específicos para abordar la migración. A nivel municipal, los lineamientos de inclusión (ej. PADEM) orientan las acciones, pero los recursos resultan insuficientes. Aunque Mineduc promueve el discurso de inclusión e interculturalidad, como ya se señaló, persisten vacíos críticos: ausencia de protocolos claros de ingreso y validación de estudios, falta de apoyo lingüístico sistemático, trabas burocráticas para regularizar su situación, acceder a beneficios o rendir la PAES. Por ello, la implementación de políticas inclusivas depende fuertemente de la voluntad y continuidad política de sostenedores y directivos.

Por otro lado, respecto de las prácticas pedagógicas, en general, no se aplican prácticas diferenciadas por condición migrante aunque existen experiencias positivas de innovación pedagógica, como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y adaptaciones curriculares que integran perspectivas de los países de origen. También se desarrollan prácticas de integración entre pares, aunque dependen de iniciativas locales. Por su parte, los principales desafíos pedagógicos son: ausencia de diagnósticos al ingreso (lo que genera desajustes en la ubicación de curso), barreras lingüísticas sin respuesta sistemática, desigualdad en estilos pedagógicos (desde metodologías motivadoras hasta clases monótonas centradas en la copia).

Respecto a las experiencias escolares, en la mayoría de los casos los y las estudiantes migrantes valoran su experiencia escolar, destacando el clima inclusivo, la acogida de pares y el acompañamiento docente. La escuela es concebida como un espacio de socialización y refugio emocional, especialmente frente a contextos familiares marcados por el duelo migratorio, la precariedad económica y la violencia. Sin embargo, estas experiencias positivas se ven limitadas por episodios de discriminación, falta de apoyos sistemáticos y desigualdades en el acceso a oportunidades académicas.

En síntesis, los resultados del estudio sugieren que la inclusión de estudiantes migrantes se sostiene principalmente en la cultura escolar y las prácticas cotidianas de acogida, más que en políticas públicas claras o en una gestión pedagógica institucionalizada. Los liceos funcionan como espacios protectores y de integración, pero enfrentan limitaciones estructurales que reproducen desigualdades. El desafío futuro es alimentar el trabajo de las instituciones a través de políticas y estrategias relevantes que informen el trabajo

técnico-pedagógico, para garantizar una inclusión equitativa y sostenible en el tiempo. Dos perspectivas clave a abordar son la interculturalidad y la ciudadanía mundial.

En conclusión, el estudio evidencia que los y las estudiantes migrantes presentan trayectorias educativas profundamente diversas entre primera y segunda generación. La primera generación enfrenta barreras idiomáticas, rezago académico y desafíos socioemocionales, pero valora altamente la escuela como espacio de protección. La segunda generación alcanza logros académicos superiores, aunque enfrenta tensiones identitarias y percepciones menos favorables sobre inclusión y convivencia.

A la vez, tal como se señaló, los análisis confirman que las desigualdades no provienen de la condición migrante en sí misma, sino de la interacción entre barreras lingüísticas asociadas al idioma, NSE, tipo de establecimiento, territorio y ausencia de políticas claras de inclusión. Si bien la escuela emerge como un espacio crucial para su integración, esta depende en exceso de la voluntad individual de docentes y equipos psicosociales.

Se plantea así la necesidad de diseñar y financiar políticas educativas de inclusión de migrantes focalizadas y diferenciadas, que incorporen una mirada interseccional y territorialmente sensible que permitan garantizar trayectorias escolares equitativas y significativas para todo el estudiantado. Las implicancias del estudio son claras: si bien existen avances en la integración de los y las estudiantes migrantes, persisten desafíos relevantes, especialmente en relación con la primera generación. Es imprescindible fortalecer la respuesta institucional, pedagógica y cultural de las escuelas para asegurar que las oportunidades de aprendizaje sean efectivamente equitativas para todos los estudiantes, independientemente de su origen.

Así, el informe concluye que Chile requiere avanzar hacia una política educativa coherente, sostenida y territorialmente sensible que asegure apoyos lingüísticos, protocolos de ingreso, financiamiento diferenciado y prácticas robustas de interculturalidad. Los establecimientos, por su parte, deben fortalecer diagnósticos iniciales, prácticas pedagógicas inclusivas, trabajo con familias y dispositivos de acompañamiento socioemocional.

En síntesis, las conclusiones del estudio permiten afirmar que la condición migrante no es el factor que explica por sí mismo los resultados educativos. Son las condiciones estructurales, lingüísticas, socioeconómicas, pedagógicas y territoriales, así como las respuestas institucionales las que determinan las trayectorias académicas y socioemocionales de estudiantes migrantes.

En conjunto, los hallazgos evidencian que:

- La primera generación enfrenta barreras significativas vinculadas a idioma, rezago curricular y ausencia de apoyos estructurales.
- La segunda generación presenta ventajas académicas pero mayores tensiones identitarias y percepciones de exclusión.
- La cultura escolar constituye un factor determinante, capaz de amplificar o mitigar desigualdades.
- Una política educativa robusta y coherente con enfoque intercultural es indispensable para asegurar condiciones de equidad.

> VI. Recomendaciones a la política educativa para la promoción de los aprendizajes en estudiantes migrantes

Recomendaciones de política educativa:

- a) Institucionalizar apoyos lingüísticos permanentes:** Crear cargos financiados para mediadores interculturales y programas de nivelación lingüística sistemática, evitando depender de apoyos informales entre estudiantes.
- b) Protocolos nacionales de ingreso y diagnóstico:** Estandarizar evaluaciones iniciales que permitan ubicar a las y los estudiantes en niveles adecuados y detectar rezagos, especialmente en la primera generación.
- c) Financiamiento diferenciado para escuelas con alta matrícula migrante:** Incorporar factores de vulnerabilidad migratoria en los mecanismos de subvención escolar, considerando barreras idiomáticas y complejidades psicosociales.
- d) Política robusta de interculturalidad:** Transitar desde un enfoque declarativo a uno operativo, incorporando formación docente obligatoria y curricularización de la interculturalidad.
- e) Reducción de segregación escolar:** Revisar mecanismos de admisión y distribución territorial para evitar la concentración de estudiantes migrantes en escuelas vulnerables.
- f) Campaña de sensibilización sobre *bullying* y estereotipos:** Desarrollar una campaña que contribuya a desnaturalizar discursos que atentan contra la expresión, individualidad y autoestima de estudiantes migrantes.
- g) Desarrollar materiales orientadores para las familias y facilitar los trámites.** Es clave mejorar la información de que disponen las familias sobre trámites y procesos asociados a la inserción escolar de los y las estudiantes en el país en una perspectiva multisectorial.
- h) Desarrollar lineamientos nacionales sobre adecuaciones curriculares pertinentes:** Resulta fundamental desarrollar lineamientos nacionales que incorporen en el currículum de nuestro país aspectos relacionados con la situación migratoria que se vive actualmente, para acompañar el trabajo de aula.

El conjunto de resultados del estudio ofrece un diagnóstico claro: la promoción de los aprendizajes de estudiantes migrantes en Chile requiere una respuesta política integral, sostenida y multiescalar, capaz de abordar los diversos factores estructurales que inciden en sus trayectorias educativas. La evidencia muestra que las brechas observadas –tanto las desventajas de la primera generación como las tensiones socioemocionales de la segunda– no emergen de la condición migrante en sí, sino de la ausencia de políticas robustas que garanticen igualdad de oportunidades en contextos de diversidad cultural y lingüística creciente. Las recomendaciones de política educativa deben, por tanto, situarse en un horizonte de equidad que reconozca las particularidades de las trayectorias migratorias, al mismo tiempo que construya las condiciones institucionales necesarias para asegurar la inclusión y el éxito escolar.

En primer lugar, los resultados subrayan la necesidad urgente de avanzar hacia una política nacional de apoyo lingüístico que trascienda intervenciones ocasionales y dependa de lineamientos claros, financiamiento estable y formación especializada. El estudio evidencia que las barreras idiomáticas constituyen el principal factor de rezago académico de la primera generación, especialmente para estudiantes cuya lengua materna se distancia sustancialmente del español. En este sentido, la generación de programas nacionales de español como segunda lengua, la creación de cargos especializados en mediación lingüística y la provisión de materiales didácticos adaptados resultan indispensables. Esta política no debe entenderse como una respuesta técnica aislada, sino como una estrategia de equidad educativa que permita a los y las estudiantes acceder al currículo en igualdad de condiciones.

En paralelo, se requiere institucionalizar protocolos nacionales de ingreso, diagnóstico y nivelación para estudiantes migrantes. La ausencia de criterios unificados provoca respuestas dispares entre establecimientos, generando inequidades sustantivas según el territorio o los recursos institucionales disponibles. Contar con instrumentos nacionales que permitan evaluar el nivel académico previo, identificar necesidades lingüísticas y orientar la asignación de curso evitaría situaciones de rezago acumulativo y facilitaría la planificación pedagógica. Estos protocolos deberían además articularse con una guía nacional de acogida y matrícula que entregue orientaciones a los establecimientos, a fin de evitar barreras administrativas o prácticas discrecionales que dificulten el acceso oportuno a la escolarización.

Los hallazgos del estudio también ponen de manifiesto la necesidad de avanzar en un financiamiento diferenciado que reconozca explícitamente la presencia de estudiantes migrantes como un factor que demanda apoyos adicionales. Los establecimientos que reciben grandes cantidades de estudiantes migrantes, especialmente en regiones del norte del país, enfrentan desafíos asociados a la sobrecarga docente, la ausencia de equipos psicosociales con suficientes integrantes y la diversidad lingüística y cultural. Sin un financiamiento que permita fortalecer estas capacidades, como contratación de especialistas, reducción de proporciones alumno-profesor o adquisición de recursos pedagógicos, la inclusión depende exclusivamente de esfuerzos individuales y voluntaristas, lo que resulta insostenible y perpetúa desigualdades.

Al mismo tiempo, se hace imprescindible desarrollar una política robusta de interculturalidad educativa que trascienda las actividades superficiales o folclóricas que suelen caracterizar

la aproximación actual en muchas escuelas. La interculturalidad debe concebirse como un enfoque transversal que impregne el currículo, la formación docente, las prácticas de evaluación, la convivencia escolar y la participación de las familias. Esto implica incorporar contenidos interculturales en los programas de estudio, promover prácticas pedagógicas centradas en la diversidad, trabajar la prevención de la discriminación y desarrollar estrategias institucionales para fortalecer el reconocimiento cultural en la escuela. La literatura internacional muestra que los sistemas educativos que adoptan políticas interculturales integrales reducen las brechas de logro y fortalecen el sentido de pertenencia del estudiantado, especialmente de quienes forman parte de la segunda generación. En este mismo sentido, resulta clave relevar los contenidos vinculados a la formación para la ciudadanía mundial, marco de UNESCO orientado a ayudar a los y las estudiantes a formarse como seres humanos respetuosos, capaces de adaptarse a un mundo cambiante e integrado, y afrontar retos y amenazas complejos mediante la tolerancia, el respeto y un sentimiento de pertenencia a una comunidad mundial.

Otro elemento crítico es la necesidad de abordar la segregación escolar, tanto territorial como institucional. La concentración de estudiantes migrantes en escuelas de alta vulnerabilidad reproduce desigualdades y limita el acceso a entornos educativos ricos en recursos. Una política de admisión que busque reducir la segmentación, complementada con incentivos territoriales y mecanismos de redistribución de la matrícula, permitiría equilibrar la carga institucional y promover entornos más diversos e integrados. La evidencia comparada demuestra que las políticas de mezcla escolar generan beneficios tanto académicos como socioemocionales para estudiantes migrantes y nativos.

Del mismo modo, es fundamental desarrollar una campaña de sensibilización sobre *bullying* y estereotipos, que contribuya a desnaturalizar discursos que atentan contra la expresión, individualidad y autoestima de estudiantes migrantes. Entre los contenidos relevantes se encuentra la problematización de apelativos que naturalizan estereotipos, así como la idea de que las nacionalidades de origen determinan características y talentos, y visibilizar las contribuciones de la diversidad a la riqueza formativa de la experiencia escolar.

Por otro lado, se sugiere desarrollar materiales orientadores para las familias, así como facilitar los trámites asociados a ello. Es clave mejorar la información de que disponen las familias sobre trámites y procesos asociados a la inserción escolar de los y las estudiantes en el país en una perspectiva multisectorial, incluyendo temas como el acceso a los sistemas de salud. Esta estrategia permitiría asegurar el ejercicio de derechos y aliviar la carga de trabajo que las tareas de acompañamiento demandan a los equipos escolares.

Otra estrategia relevante desde la perspectiva de los establecimientos es la que dice relación con contar con lineamientos claros (guías pedagógicas, por ejemplo) que identifiquen desafíos de la cobertura curricular en contextos con alta presencia de estudiantes migrantes y sugieran estrategias de adecuación curricular pertinentes y efectivas.

Finalmente, los hallazgos cualitativos del estudio subrayan la necesidad de fortalecer la formación docente inicial y continua en temas de migración, diversidad cultural y educación intercultural. Las prácticas pedagógicas inclusivas que observan las y los estudiantes, como adaptación del lenguaje, acompañamiento individualizado o reconocimiento de la diversidad,

dependen hoy de la iniciativa personal del profesorado más que de una preparación sistemática. Una política educativa que aspire a garantizar igualdad de oportunidades debe asegurar que todos los docentes, independientemente del territorio en que desempeñen su labor, cuenten con las herramientas conceptuales y pedagógicas necesarias para trabajar en aulas cultural y lingüísticamente diversas.

Estas recomendaciones apuntan hacia un cambio estructural: la construcción de un sistema educativo capaz de ofrecer una respuesta coherente, articulada y sostenible a las necesidades del estudiantado migrante. Ello implica fortalecer ámbitos como: arquitectura institucional, financiamiento, formación, currículo, protocolos, etc., y promover una cultura escolar basada en derechos, reconocimiento y equidad. Solo así será posible garantizar que la diversidad que caracteriza a las escuelas del país se convierta en un recurso pedagógico y no en un eje de desigualdad.



> VII. Recomendaciones a los establecimientos educacionales para la promoción de los aprendizajes en estudiantes migrantes

Recomendaciones a los establecimientos educacionales:

a) Implementar diagnósticos de ingreso académicos y lingüísticos: Permite nivelar brechas tempranas y evitar asignaciones de curso inadecuadas.

b) Fortalecer prácticas pedagógicas inclusivas: Incentivar estrategias diferenciadas, andamiajes lingüísticos y acompañamiento individualizado, pues son prácticas altamente valoradas por los y las estudiantes.

c) Profesionalizar el apoyo socioemocional: Contar con equipos psicosociales fortalecidos, evitando sobrecargas que hoy limitan el acompañamiento sostenible.

d) Institucionalizar actividades interculturales: Pasar de iniciativas esporádicas a un calendario sistemático de actividades que visibilicen la diversidad cultural.

e) Fortalecer el trabajo con las familias migrantes: Promover estrategias de participación culturalmente pertinentes, reconociendo saberes y recursos familiares.

f) Implementar protocolos de acompañamiento a estudiantes migrantes: Contar con protocolos orientadores que permitan ir chequeando en perspectiva sistémica que las y los estudiantes se vinculen adecuadamente a sus comunidades y espacios de aprendizaje.

Los establecimientos educacionales ocupan un lugar central en la experiencia escolar de estudiantes migrantes. Son el espacio donde se expresan –de manera cotidiana, inmediata y concreta– las decisiones pedagógicas, las prácticas de convivencia, las estrategias de acompañamiento socioemocional y los modos de organización institucional que, en conjunto, configuran sus oportunidades de aprendizaje. Aunque muchas de las barreras identificadas por el estudio requieren respuestas estructurales de política pública, los establecimientos cuentan con márgenes de acción significativos para promover la inclusión, reducir desigualdades y mejorar los trayectos educativos. Las recomendaciones que aquí se desarrollan se basan en la evidencia levantada, la cual muestra que la calidad de la experiencia escolar de estudiantes migrantes depende en gran medida del compromiso institucional con la diversidad, la coherencia de las prácticas pedagógicas y la capacidad de generar culturas escolares donde el reconocimiento y el respeto constituyan normas compartidas.

En primer lugar, los establecimientos deberían avanzar hacia la implementación sistemática de diagnósticos de ingreso que permitan identificar con rigurosidad las necesidades académicas y lingüísticas de los estudiantes recién llegados. La evidencia cualitativa muestra que la ausencia de estos diagnósticos es una causa recurrente de rezagos tempranos y de asignaciones de curso poco adecuadas, que generan frustración, desajustes curriculares y dificultades de adaptación. Un diagnóstico inicial que explore el dominio del español, el nivel de alfabetización, la trayectoria escolar previa y las necesidades de apoyo académico permitiría que las decisiones pedagógicas se fundamentaran en datos precisos. Esta evaluación debería formar parte de un proceso de acogida mayor, que incluya orientación a las familias, reuniones individualizadas y la elaboración conjunta de un plan de acompañamiento, de manera que el ingreso al establecimiento no dependa exclusivamente de la capacidad de adaptación espontánea del estudiante.

A esto se suma la necesidad de consolidar prácticas pedagógicas inclusivas y sensibles a la diversidad lingüística y cultural. El estudio muestra que las estrategias docentes más valoradas por los estudiantes migrantes son aquellas que se caracterizan por la adaptabilidad: explicaciones más claras y pausadas, uso de apoyos visuales, simplificación o reformulación del vocabulario, acompañamiento cercano durante las actividades de aula y disponibilidad para resolver dudas adicionales. Estas prácticas, impulsadas en muchos casos por la intuición pedagógica de los docentes, requieren institucionalizarse como estándares pedagógicos compartidos para evitar que dependan exclusivamente de la buena voluntad individual. Los equipos directivos pueden promover esta institucionalización mediante espacios de reflexión docente, talleres de desarrollo profesional y observación entre pares, de manera que el trabajo con estudiantes migrantes se conciba como una responsabilidad colectiva y no como una tarea personal.

Otro ámbito que emergió como crucial en el estudio es el fortalecimiento de dispositivos de acompañamiento socioemocional, especialmente en establecimientos con alta matrícula migrante. La escuela aparece en los relatos estudiantiles como un lugar de contención emocional, un espacio que ofrece seguridad y apoyo frente a experiencias de pérdida, duelo migratorio, discriminación o precariedad. Sin embargo, también se evidenció que muchos equipos psicosociales operan con sobrecarga, lo que limita su capacidad para acompañar

de manera sostenida a quienes presentan necesidades más complejas. Los establecimientos deberían revisar la distribución de cargas y funciones de estos equipos, generar mecanismos de derivación más ágiles y fortalecer los espacios de atención grupal e individual. Asimismo, se vuelve fundamental capacitar a docentes y asistentes de la educación en habilidades de contención emocional y resolución pacífica de conflictos, de manera que el trabajo socioemocional no recaiga exclusivamente en los y las profesionales del área.

La convivencia escolar, otro componente decisivo, requiere también una revisión crítica. Las tensiones culturales, los malentendidos en torno a normas sociales y las experiencias de discriminación velada afectan de manera significativa la participación y el bienestar de estudiantes migrantes. Los establecimientos están en condiciones de desarrollar estrategias sistemáticas de educación intercultural en el ámbito de la convivencia, que incluyan campañas de sensibilización, trabajo con los cursos en torno a la valorización de la diversidad, protocolos de respuesta ante situaciones de discriminación y espacios de mediación cultural. La evidencia cualitativa mostró que, cuando la convivencia se trabaja de manera preventiva y no solo reactiva, los y las estudiantes sienten mayor seguridad, participan más activamente y reducen la percepción de exclusión.

El vínculo con las familias migrantes constituye otro eje de mejora. Las entrevistas revelan que muchas familias enfrentan barreras lingüísticas, dificultades administrativas, jornadas laborales extensas o desconocimiento del sistema escolar chileno, lo que limita su participación. Los establecimientos deberían generar estrategias de comunicación culturalmente pertinentes, que incluyan traducción de documentos, reuniones en horarios flexibles, acompañamiento de apoderados experimentados, talleres informativos sobre el funcionamiento del sistema escolar y espacios de interlocución que reconozcan saberes, expectativas y experiencias migratorias. Cuando las familias no sienten que la participación escolar exige ajustarse a códigos culturales desconocidos, su compromiso con el proceso educativo se intensifica.

Asimismo, la cultura escolar debe abrirse a procesos sostenidos de reconocimiento cultural. Las actividades interculturales, si bien valoradas, tienden a limitarse a celebraciones ocasionales. Los establecimientos podrían avanzar hacia estrategias más profundas: incorporar la diversidad cultural en proyectos de aula, incluir contenidos sobre migración en el currículo, permitir que las y los estudiantes compartan sus saberes y tradiciones, y promover prácticas que legitimen las identidades múltiples. Esta dimensión, especialmente relevante para la segunda generación, contribuye a disminuir tensiones identitarias y fortalecer el sentido de pertenencia.

Finalmente, los establecimientos deberían fortalecer su gestión interna y liderazgo escolar para asegurar que la inclusión migrante sea asumida como una prioridad institucional. Las decisiones curriculares, organizacionales y pedagógicas deben articularse en torno a un proyecto educativo que reconozca explícitamente la diversidad como un valor y no como un desafío excepcional. La evidencia muestra que cuando los equipos directivos lideran procesos de cambio cultural con coherencia, convicción y apoyo técnico, las prácticas docentes se alinean hacia horizontes inclusivos y el estudiantado migrante experimenta entornos de aprendizaje más justos y estimulantes.

En conjunto, estas recomendaciones sostienen que la inclusión educativa de estudiantes migrantes no depende de acciones aisladas, sino de la capacidad de los establecimientos para construir culturas institucionales capaces de sostener el aprendizaje, la participación y el bienestar. Los hallazgos del estudio ponen de relieve que, aun en ausencia de políticas nacionales robustas, las escuelas pueden convertirse en espacios transformadores donde los y las estudiantes migrantes, de primera y segunda generación, encuentren oportunidades reales de desarrollo académico y personal. La clave radica en asumir la diversidad como un rasgo estructural de la vida escolar contemporánea y en generar prácticas sistemáticas, coherentes y sostenidas en el tiempo.

Ejemplo de buena práctica: El protocolo de inclusión para estudiantes migrantes del establecimiento H

El “Protocolo de inclusión para estudiantes migrantes”, desarrollado en el colegio H e implementado tras la pandemia, es un ejemplo extraordinario del compromiso de los establecimientos con los y las estudiantes de origen migrante; a la vez, sus contenidos dan cuenta de la multidimensionalidad del fenómeno migratorio y de los numerosos desafíos que este proceso impone a los establecimientos, a los estudiantes y a sus familias. De esta manera, proponemos este protocolo –que consta de tres páginas– como un ejemplo del tipo de instrumentos relevantes que pueden ser replicados en la política pública.

Este documento comienza planteando que “El establecimiento reconoce y valora la diversidad como riqueza en su más amplia expresión” (p. 184), para luego realizar una serie de compromisos del establecimiento con los y las estudiantes migrantes, tales como garantizar las condiciones para la plena inclusión de los estudiantes y sus familias, así como el acceso, permanencia y progreso de su trayectoria educativa; brindar todos los apoyos formativos y educativos que requieran para su plena inclusión estableciendo un plan de apoyo a la inclusión de estudiantes migrantes, de cuya implementación es responsable la jefa de UTP.

El documento explica que este plan debe contener, como mínimo, un plan de apoyo en la validación de estudios, apoyo a la nivelación de contenidos y habilidades del curso de ingreso, actividades de encuentro con otras y otros estudiantes del establecimiento, nivelación mínima en el idioma español en caso de ser necesario, inducción al liceo, apoyo a la familia del estudiante, coordinación de redes de apoyo en caso de ser requerido, ingreso a la ficha SIGE, al libro de clases y otros documentos del liceo.

Además, se garantiza que el director deberá regularizar la situación en caso de que algún estudiante tenga más de un Identificador Provisorio Escolar (IPE), es decir, se le haya otorgado una matrícula provisoria durante el tiempo en que realiza el proceso de reconocimiento de estudios o de validación del último curso aprobado (después de lo cual se le otorga la matrícula definitiva, aunque no tenga aún su cédula de identidad). Se entrega, por otra parte, apoyo a los apoderados en la presentación de documentos para el proceso de reconocimiento de estudios y se les garantiza que, en caso de no poderse realizar dicho proceso, el establecimiento llevará a cabo la validación de estudios adecuada al nivel que corresponda en un período de tres meses desde su ingreso al establecimiento.

Del mismo modo, el protocolo establece que es responsabilidad del director apoyar el proceso de regularización migratoria del estudiante, así como de la familia informar permanentemente de cualquier avance en la etapa del proceso de regularización. Se asegura también que, por el solo hecho de haberse matriculado en el colegio, los y las estudiantes tienen derecho a alimentación, textos de estudio, pase de transporte y seguro escolares; siendo responsabilidad del establecimiento garantizar las condiciones para que estos apoyos se entreguen lo antes posible. Por último, se establece que los y las estudiantes migrantes y sus familias tienen pleno derecho a participar de las organizaciones que forman parte del establecimiento.

> VIII. Referencias

- Alarcón-Leiva, J., & Gotelli-Alvial, C. (2021). Migración de estudiantes internacionales a Chile: Desafíos de la nueva educación pública. *Education Policy Analysis Archives*, 29(68), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6261>
- Aldana, J. J., Isea, J. J., Rodríguez, N. J., & Estupiñán, J. (2023). Integración migratoria y desarrollo de un currículum problematizador para una Educación Inclusiva y de calidad en Iberoamérica. *Revista Conrado*, 19(S2), 482-490. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3288>
- Alieva, A., Hildebrand, V. A., & Van Kerm, P. (2024). The progression of achievement gap between immigrant and native-born students from primary to secondary education. *Research in Social Stratification and Mobility*, 92, 100961. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2024.100961>
- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M., & Villagra, C. (2019). Inclusión de estudiantes migrantes en la región de La Araucanía, Chile: representaciones desde los directivos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 55-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Areepattamannil, S., & Lee, D. H. (2014). Linking immigrant parents' educational expectations and aspirations to their children's school performance. *The Journal of Genetic Psychology*, 175(1), 51-57. <https://doi.org/10.1080/00221325.2013.799061>
- Arón, A., Milicic, N., Sánchez, M., & Subercaseaux, J. (2017). Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar. Agencia de Calidad de la Educación. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Convivencia_escolar.pdf
- Ayala, M. C. (2022). Logro académico en matemática y lenguaje de estudiantes migrantes y locales: El rol de las expectativas educativas de profesores y la composición étnica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(40), 1-42. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6337>
- Ayala, M. C., Ortega, L., & Maldonado, L. (2025). Unpacking Bias Against Migrant Students in Teachers' Assessment: A Difference-In-Differences (DID) Design. [Manuscript submitted for publication].
- Baeza-Correa, J. B., Bustos-Reyes, C. A., Guzmán-Droguett, M. A., Imbarack-Dagach, P., & Mercado-Guerra, J. L. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-25. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-structural Approach*. Open University Press.
- Ball, S. J. (1997). Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, 23(3), 257-274. <https://doi.org/10.1080/0141192970230302>

- Barglowski, K. (2019). Migrants' class and parenting: The role of cultural capital in migrants' inequalities in education. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(11), 1970-1987. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1476130>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Biasutti, M., & Concina, E. (2021). Including migrant students in the primary school: perspectives of Italian principals. *International Journal of Educational Management*, 35(5), 984-999. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2021-0028>
- Blanco, C., Meneses, F. J., & Villamizar-Chaparro, M. (2022). Why Student Aid Matters? Roadblocks to the Transition into Higher Education for Forced Migrants in Chile (No. 10104). The World Bank.
- Blossfeld, H.-P., & Nester, M. (2024). Differential school trajectories and educational decisions of migrants in Germany. In S. Weinert, H.-G. Rossbach, J. von Maurice, H.-P. Blossfeld, & C. Artelt (Eds.), *Educational processes, decisions, and the development of competencies from early preschool age to adolescence: Findings from the BiKS cohort panel studies* (pp. 305-326). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42570-2_14
- Boda, Z., & Ortega, L. (2022). Social experiences of students from immigrant and racial/ethnic minority backgrounds in school: Relationships and interactions with teachers and peers. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE172-1>
- Bodovski, K., Munoz, I., Byun, S., & Chykina, V. (2020). Do Education System Characteristics Moderate the Socioeconomic, Gender and Immigrant Gaps in Math and Science Achievement?. *International Journal of Sociology of Education*, 9(2), 122-154. <https://doi.org/10.17583/ise.2020.4807>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Brinbaum, Y., & Lutz, A. (2017). Examining educational inequalities in two national systems: A comparison of the North African second generation in France and the Mexican second generation in the United States. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(15), 2591-2615. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1290522>
- Buchmann, C., & Parrado, E. A. (2006). Educational achievement of immigrant-origin and native students: A comparative analysis informed by institutional theory. In D. P. Baker & A. W. Wiseman (Eds.), *The impact of comparative education research on institutional theory* (pp. 335-366). Emerald Group Publishing. [https://doi.org/10.1016/S1479-3679\(06\)07014-9](https://doi.org/10.1016/S1479-3679(06)07014-9)

- Cano, A. B., Sandín, M. P., Sánchez, A., & Torrent, I. (2014, July 1–4). Using narratives to study the impact of social networks on the educational paths of immigrant students. Paper presented at the 1st European Conference on Social Networks, Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola del Vallès, Spain.
- Castillo, D., Santa Cruz-Grau, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Cavioni, V., Conte, E., & Ornaghi, V. (2024). Psychological and Educational Challenges of Immigrant Adolescents in Italy: Exploring Mental Health, Life Satisfaction, Student–Teacher Relationship, and Academic Disparities. *Adolescents*, 4(4), 545-559. <https://doi.org/10.3390/adolescents4040038>
- Cebolla-Boado, H., González Ferrer, A., & Nuño Lu Soysal, Y. (2021). It is all about “Hope”: Evidence on the immigrant optimism paradox. *Ethnic and Racial Studies*, 44(2), 252-271. <https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1745254>
- Cerna, L., Brussino, O., & Mezzanotte, C. (2021). The resilience of students with an immigrant background: An update with PISA 2018. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Silverman, D. (2021). *Doing Qualitative Research*. SAGE.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Contreras, D., & Gallardo, S. (2022). The effects of mass migration on the academic performance of native students. Evidence from Chile. *Economics of Education Review*, 91, 102314. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102314>
- Corvalán, J., Córdoba, C., Rojas, K., & Margarit, D. (2023). Migrant Students in Chilean Schools. In V. Dupriez, J. P. Valenzuela, M. Verhoeven and J. Corvalán (Eds.), *Educational Markets and Segregation: Global Trends and Singular Experiences from Belgium and Chile* (pp. 227–243). Springer.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- D’Angelo, A. (2015). Migrant organisations: embodied community capital?. In L. Ryan, U. Erel, A. and D’Angelo (Eds.), *Migrant capital: Networks, identities and strategies* (pp. 83-101). Palgrave Macmillan.
- Delgado Gaitan, C. (2012). Culture, literacy, and power in family–community–school–relationships. *Theory into Practice*, 51(4), 305-311. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.726060>
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 30. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>

- Duong, M. T., Badaly, D., Liu, F. F., Schwartz, D., & McCarty, C. A. (2016). Generational differences in academic achievement among immigrant youths: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(1), 3-41. <https://doi.org/10.3102/0034654315577680>
- Dronkers, J., Van der Velden, R., & Dunne, A. (2012). Why are migrant students better off in certain types of educational systems or schools than in others?. *European Educational Research Journal*, 11(1), 11-44. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.1.1>
- Dustmann, C., & Frattini, T. (2011). Immigration: The European experience. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2023575>
- Dustmann, C., & Glitz, A. (2011). Migration and education. En E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, pp. 327-349). Elsevier.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. <https://doi.org/10.2307/258557>
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Área de Educación Fundación Chile. https://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf
- Elwijaya, F., Mairina, V., & Gistituati, N. (2021). The basic concept of education policy. *Indonesian Journal of Action Research*, 6(1), 67-71. <https://doi.org/10.29210/3003817000>
- Feliciano, C., & Lanuza, Y. R. (2016). The immigrant advantage in adolescent educational expectations. *International Migration Review*, 50(3), 758-792. <https://doi.org/10.1111/imre.12183>
- Ferrada, N., Ortega, L., & Tapia, M. (2022). El acceso diferencial de los educadores inmigrantes al sistema escolar chileno: Características de un fenómeno emergente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), 201-224. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400201>
- Ferri, V., Di Castro, G., & Marsiglia, S. (2023). Exploring immigrant gaps in education: Empirical evidence. *J-Reading Journal of Research and Didactics in Geography*, (1)12, 11-23. <https://doi.org/10.4458/5970-02>
- Firestone, W. A., & Louis, K. S. (1999). Schools as cultures. *Handbook of research on educational administration*, 2, 297-322.
- Flores Morales, J., Kim, J., & Fong, E. (2022). Peer effects on the educational outcomes of immigrant youth: heterogeneity by generation and school context. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(17), 4166-4190. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2022.2107498>
- Gaitan, C. D. (2012). Culture, literacy, and power in family-community-school-relationships. *Theory into practice*, 51(4), 305-311. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.726060>

- Gelber, D., Ávila Reyes, N., Espinosa Aguirre, M. J., Escribano, R., Figueroa Miralles, J., & Castillo González, C. (2021). Mitos y realidades sobre la inclusión de migrantes en aulas chilenas: El caso de la escritura. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(74), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5801>
- González, N., Moll, L., Tenery, M. F., Rivera, A., Rendón, P., Gonzales, R., & Amanti, C. (1992). Funds of knowledge for teaching in Latino households. *Urban Education*, 29(4), 89-111. <https://doi.org/10.1177/0042085995029004005>
- Granda, I. C., & Loaiza, J. A. (2021). Educación básica, cultura, currículo: La niñez migrante y su acogida en la escuela. *Investigaciones latinoamericanas. Cuadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147987>
- Hao, L., & Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 71(3), 175-198. <https://doi.org/10.2307/2673201>
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>
- Hässler, T., González, R., Lay, S., Lickel, B., Zagefka, H., Tropp, L. R., ... & Bernardino, M. (2019). With a little help from our friends: The impact of cross group friendship on acculturation preferences. *European Journal of Social Psychology*, 49(2), 366-384. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2383>
- Herriott, R. E., & Firestone, W. A. (1983). Multisite qualitative policy research: Optimizing description and generalizability. *Educational Researcher*, 12(2), 14-19. <https://doi.org/10.3102/0013189X012002014>
- Huerta, M. E. S., & Riojas-Cortez, M. (2011). Latino parents and students foster literacy through a culturally relevant folk medicine event. *Multicultural Education*, 18(2), 39-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ951844.pdf>
- Infesta, G., Vicente, A., & I. Cohen. (2012). Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en ciencias sociales. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1). 233-244. <https://intersticios.es/article/view/8899/6813>
- Instituto Nacional de Estadísticas (2024). Informe de Resultados de la Estimación de Personas Extranjeras. https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/informe-resultados-epe2023.pdf?sfvrsn=91b95f6f_8
- Jenkins, E. K., Slemon, A., Haines-Saah, R. J., & Oliffe, J. (2018). A guide to multisite qualitative analysis. *Qualitative Health Research*, 28(12), 1969-1977. <https://doi.org/10.1177/1049732318786703>

- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 409-426. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>.
- Kardeş, S. (2024). Inclusive education systems for immigrant social integration: A review of literature. In *Global transformations and Türkiye* (pp. 429–440). Turkish Academy of Sciences. <https://doi.org/10.53478/TUBA.978-625-6110-04-5.ch24>
- Kaya, M., & Selvitopu, A. (2024). The roles of family contextual factors on immigrant students' academic achievement: a meta-analysis. *Current Psychology*, 43(5), 3853-3865. <http://doi.org/10.1007/s12144-023-05046-6>
- Korinek, L., Walther-Thomas, C., McLaughlin, V. L., & Toler Williams, B. (1999). Creating classroom communities and networks for student support. *Intervention in School and Clinic*, 35(1), 3-8. <https://doi.org/10.26689/ief.v2i1.6654>
- Lenkeit, J., Caro, D. H., & Strand, S. (2015). Tackling the remaining attainment gap between students with and without immigrant background: An investigation into the equivalence of SES constructs. *Educational Research and Evaluation*, 21(1), 60-83. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1009915>
- Ley N° 20 370, de 17 de agosto de 2009, Establece la Ley General de Educación (Chile). Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1009>
- Makarova, E., & Kassis, W. (2022). Understanding school success of migrant students: An international perspective. *Education Sciences*, 12(2), 69. <https://doi.org/10.3390/educsci12020069>
- Makarova, E., & Sidler, P. (2023). Migration and acculturation: supporting migrant students' school adjustment in multicultural schools. En H. Pinson, N. Bunar, & D. Devine (Eds.) *Research Handbook on Migration and Education* (pp. 54-67). Edward Elgar Publishing.
- Marks, G. N. (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries. *Ethnic and Racial Studies*, 28(5), 925-946. <https://doi.org/10.1080/01419870500158943>
- McKenzie, D., & Rapoport, H. (2011). Can migration reduce educational attainment? Evidence from Mexico. *Journal of Population Economics*, 24, 1331-1358. <https://doi.org/10.1007/s00148-010-0316-x>

- Mella, S. C., & Paz-Maldonado, E. (2022). Estudiantes migrantes en escuelas chilenas: Una revisión sistemática. *UCMaule*, 63, 56-80. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.63.56>
- Menchaca, V. D., & Ruiz-Escalante, J. A. (1995). *Instructional Strategies for Migrant Students*. ERIC Digest.
- Milicic, N. & Arón, A.M. (2017). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Ediciones UC.
- Ministerio de Educación. (2022). *Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva*. https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2022/11/Escolaridad-y-flujos-migratorios_Una-oportunidad-para-la-educacio%CC%81n-Inclusiva_DEG.pdf
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 71-87. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Monzo, L. D., & Rueda, R. S. (2001). Professional roles, caring, and scaffolds: Latino teachers' and paraeducators' interactions with Latino students. *American Journal of Education*, 109(4), 438-471. <https://www.jstor.org/stable/1209266#:text=https%3A//www.jstor.org/stable/1209266>
- Muñoz, S., & Mendoza, M. (2023). Rendimiento académico de estudiantes migrantes: Influencia del estatus migratorio y factores socioeducativos. *Estudios sobre Educación*, 44, 201-221. <https://doi.org/10.15581/004.44>.
- Neubauer, E., Ruiz, M. A., & Pavón, S. (2021). Educación y menores inmigrantes: Una década de políticas educativas supranacionales en América Latina y Europa desde una perspectiva comparada. *Foro de Educación*, 19(2), 21-44. <https://doi.org/10.14516/fde.851>
- Nshom, E., & Croucher, S. (2017). Perceived threat and prejudice towards immigrants in Finland: A study among early, middle, and late Finnish adolescents. *Journal of International and Intercultural Communication*, 10(4), 309-323. <https://doi.org/10.1080/17513057.2017.1312489>
- OIM. (2022). *World Migration Report 2022*. Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones.
- OCDE (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being (OECD Reviews of Migrant Education)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Ortega, L. (2024). *Logros de aprendizaje de estudiantes en situación de movilidad*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391208>

- Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D., & del Rosario Escribano, M. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103126>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Sage.
- Pavez Soto, I., y Galaz Valderrama, C. (2018). Hijas e hijos de migrantes en Chile: Derechos desde una perspectiva de inclusión social. *Diálogo Andino*, 57, 73-86. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812018000300073>
- Poblete, R. (2019). Políticas educativas y migración en América Latina: Aportes para una perspectiva comparada. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 353-368. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300353>
- Poblete, R., & Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 239-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Restrepo-Pineda, J. E., Castro-Rodelo, Y., Rodríguez-Garzón, S. A., Aliaga-Sáez, F. A., Serna-Guzmán, C., & Ceballos-Ramírez, S. L. (2025). Inclusión Educativa de los Niños, las Niñas y Adolescentes Venezolanos en Colombia. *Qualitative Research in Education*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.17583/qre.13245>
- Rodríguez, S., Valle, A., Gironelli, L. M., Guerrero, E., Regueiro, B., & Estévez, I. (2020). Performance and well-being of native and immigrant students. Comparative analysis based on PISA 2018. *Journal of Adolescence*, 85, 96-105. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.10.001>
- Romanowski, M. H. (2001). Teaching migrant students: The voices of classroom teachers. *Rural Educator*, 23(1), 31-38. <https://eric.ed.gov/?id=EJ639809>
- Salmerón, A. M., Trujillo, B., Rodríguez, A., & de la Torre, M. (2016). *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Sandín Esteban, M. P., Martí, A. S., & Hila, A. B. C. (2016). Measuring Social Capital and Support Networks of Young Immigrants. *International Education Studies*, 9(5), 62-74. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n5p62>
- Schoch, K. (2020). Case Study Research. In G. J. Burkholder, et al. (Eds.), *Research Design and Methods: An Applied Guide for the Scholar-Practitioner* (pp. 245-258). Sage.
- Schreier, M., Stamann, C., Janssen, M., Dahl, T., & Whittal, A. (2019). Qualitative Content Analysis: Conceptualizations and Challenges in Research Practice - Introduction to the FQS Special Issue "Qualitative Content Analysis I". *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), 1-26. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.339>

- Silveira, F., Dufur, M. J., Jarvis, J. A., & Rowley, K. J. (2019). The influence of foreign-born population on immigrant and native-born students' academic achievement. *Socius*, 5, 1-19. <https://doi.org/10.1177/2378023119845252>
- Sonn, C. C., Agung-Igusti, R. P., Jayawardana, R. J., & Keast, S. (2022). "In this country you can't... have like a full tradition..., it's a little bit of everything": Dialogs of identity for 1.5 and second generations in Australia. *Qualitative Psychology*, 9(1), 81-96. <https://doi.org/10.1037/qup0000198>
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Stanat, P., & Edele, A. (2014). Plenary 3 - Quality and Equity Issues Related to the Integration of Immigrant Students in Education. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1230&context=research_conference
- Stefoni, C., & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 201-215. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Stolp, S. (1994). Leadership for School Culture. *ERIC Digest*, 91, 1-7.
- Strand, S. (2011). The limits of social class in explaining ethnic gaps in educational attainment. *British Educational Research Journal*, 37(2), 197-229. <https://doi.org/10.1080/01411920903540664>
- Taylor, S. (1997). Critical policy analysis: Exploring contexts, texts and consequences. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18(1), 23-35. <https://doi.org/10.1080/0159630970180102>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28. <https://psycnet.apa.org/record/2007-09345-002>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). Desigualdad en los logros de aprendizaje entre los estudiantes migrantes en América Latina: Evidencia a partir del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375297>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). Diagnóstico rápido sobre la disponibilidad de información sobre estudiantes en situación de movilidad en los sistemas de información educativa: resumen ejecutivo. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374483>
- Valenzuela-Vergara, E. M. (2023). The good, the bad, and the invisible: the role of educators in reinforcing national-origin-based stereotypes. *Multicultural Education Review*, 15(3), 161-184. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2023.2287692>

- Valles, M. S. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis.
- Valli, C. M., & Sheeba, K. A. (2023). Professional development for student teachers focusing on inclusive education and fostering self-determination. Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities, 11(S1), 30–36. <https://doi.org/10.34293/sijash.v11iS1-Nov.6859>
- Verger, A., Altinyelken, H. K., & Novelli, M. (Eds.). (2018). Global education policy and international development: New agendas, issues and policies. Bloomsbury.
- Windsong, E. A. (2018). Incorporating intersectionality into research design: An example using qualitative interviews. International Journal of Social Research Methodology, 21(2), 135-147. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1268361>
- Wu, Y., Wu, D., & Wang, Y. (2024). Enhancement of International Students' Psychological Well-Being and Social Integration Through Peer-to-Peer Support Networks. International Education Forum, 2(1), 41-45. <https://doi.org/10.26689/ief.v2i1.6654>



> IX. Anexo

PRINCIPALES RESULTADOS POR ESTABLECIMIENTO¹

A continuación, se presenta un resumen de los principales resultados del estudio en establecimientos. En este se da cuenta de dos aspectos fundamentales del estudio: 1) la razón por la cual se los seleccionó para participar de la investigación y 2), los principales hallazgos del estudio en el establecimiento, organizados en torno a las cuatro dimensiones de análisis principales: la cultura escolar del establecimiento en relación con las y los estudiantes migrantes; la vinculación entre políticas educativas y experiencias de estudiantes migrantes en el establecimiento; el modo en que las prácticas educativas del establecimiento se han adaptado al estudiantado migrante y cómo este las experimenta; y, finalmente, las experiencias de los y las estudiantes migrantes y de sus familias.

Los casos se han agrupado siguiendo los criterios que determinaron su selección en la muestra; a saber:

Criterio 1: Establecimientos con matrícula alta y constante de estudiantes migrantes que agregan un valor significativamente superior al esperado al rendimiento de los y las estudiantes migrantes.

Criterio 2: Establecimientos con matrícula alta y constante de estudiantes migrantes que agregan un valor significativamente superior al esperado al rendimiento de los y las estudiantes nativos(as).

Criterio 3: Establecimientos con matrícula incremental de estudiantes migrantes que agregan un valor significativamente superior al esperado al rendimiento de las y los estudiantes migrantes.

Criterio 4: Establecimientos con matrícula incremental de estudiantes migrantes que agregan un valor significativamente superior al esperado al rendimiento de los y las estudiantes nativos(as).

De acuerdo con estos criterios, los establecimientos se han agrupado de la siguiente manera:

Grupo A: Se ubican en este grupo Establecimientos C, D y E.

Grupo B: Establecimientos J, I y K.

Grupo C: Establecimientos B y A.

Grupo D: Establecimientos H, F y G.

¹ Para efectos de resguardar las identidades de establecimientos y participantes, sus nombres se han anonimizado.

Grupo A

Corresponden a este grupo tres establecimientos:

- Establecimiento C, ubicado en la Región de Tarapacá, comuna de Iquique.
- Establecimiento D, ubicado en la Región de O'Higgins, comuna de Machalí.
- Establecimiento E, ubicado en la Región Metropolitana, comuna de Independencia.

Establecimiento C

Este establecimiento es un liceo de enseñanza media humanístico-científica y técnico-profesional para jóvenes, de dependencia municipal. Cuenta con una composición migrante significativa, en la que un 12% corresponde a estudiantes de primera generación y un 7%, a estudiantes de segunda generación, según los registros Simce más recientes.

De acuerdo con el Criterio 1, este establecimiento fue clasificado en la tipología “Alta constante”, dado que, entre los años 2017 y 2023, mantuvo consistentemente una proporción de estudiantes migrantes por encima del tercer cuartil, evidenciando una alta y sostenida concentración de población migrante en su comunidad educativa.

En relación con el Criterio 2, los resultados del modelo multinivel de pendiente aleatoria aplicado a la Cohorte 2 (Simce Lectura) muestran que este establecimiento agrega un valor significativamente superior al esperado al rendimiento de los estudiantes migrantes, considerando su composición y contexto.

Por su parte, según el Criterio 3, el establecimiento no presenta diferencias estadísticamente significativas en las trayectorias históricas de brechas nativo-migrante en matemática ni en lectura entre 2017 y 2023, lo que indica un desempeño estable en cuanto a las diferencias de logro entre ambos grupos a lo largo del tiempo.

En conjunto, el perfil del liceo lo posiciona como un caso de interés dentro del estudio, al ser un establecimiento municipal del norte del país con alta concentración histórica de estudiantes migrantes, que muestra evidencias de valor agregado positivo en los logros de aprendizaje de este grupo. Esto le permite explorar las prácticas y factores institucionales que explican su desempeño favorable en contextos de alta diversidad.

Principales hallazgos del establecimiento C: En la dimensión de cultura escolar, el establecimiento C aparece tensionado entre un fuerte estigma histórico asociado a la violencia y experiencias cotidianas de buen trato. Estudiantes y apoderadas reconocen peleas, robos y conflictos verbales y físicos entre pares, pero al mismo tiempo describen relaciones cercanas y respetuosas con docentes, inspectores y profesionales, así como cursos cohesionados y apoyo entre compañeros, especialmente hacia estudiantes con NEE. La pertenencia se construye sobre esos vínculos: la mayoría de los y las estudiantes y sus familias declaran sentirse parte de la comunidad, y valoran el liceo como un espacio importante en sus trayectorias. Predomina un discurso de “adaptación” a la cultura chilena más que de intercambio intercultural, tanto en profesionales como en apoderadas.

En el eje de políticas, el establecimiento se enmarca en la normativa nacional de inclusión, recibe apoyos de JUNAEB y del SLEP (alimentación, útiles escolares, controles de salud, box dentales y programa Espacio Amigable) y participa del PIE regulado por el Decreto 170. Los equipos resaltan que estos beneficios son especialmente valorados por estudiantes migrantes, mientras parte del alumnado chileno los subutiliza. Como tensiones, se identifican: la obligación ministerial de matricular a estudiantes recién llegados al país por su edad y no por su trayectoria previa, lo que genera rezagos en enseñanza media técnico-profesional; las exigencias del Decreto 67, que dificultan la repitencia de curso y cargan esta responsabilidad en la escuela; y la necesidad de responder a situaciones judiciales complejas sin recursos adicionales. Aunque se afirma que “no hay políticas específicas para migrantes”, sí existen apoyos focalizados (matrona que monitorea la salud de los y las estudiantes extranjeros, trabajo social para trámites y regularización, entre otros).

En cuanto a las prácticas educativas, el liceo organiza la enseñanza con foco en la inserción laboral técnica, pero también en la nivelación de aprendizajes, como, por ejemplo, que el nivel de I medio se destina en gran medida a compensar vacíos de educación básica. Se enfatizan la disciplina, los hábitos de estudio y el cumplimiento de normas como condiciones para aprender y trabajar. La coordinación entre docentes, UTP y PIE permite adecuaciones curriculares y evaluativas para estudiantes con NEE, incluidas algunas situaciones de estudiantes migrantes. Respecto de la diversidad, las estrategias son más bien individuales: ejercicios comparativos que incorporan experiencias de distintos países, conformación de equipos mixtos en la asignatura de Educación Física, uso de ejemplos relacionados con los contextos de origen y talleres de diversidad (especialmente sexual) para estudiantes y docentes. Sin embargo, no hay un enfoque sistemático de educación intercultural. Algunos docentes reportan diferencias en la motivación según nacionalidad, valorando la orientación a la excelencia de estudiantes peruanos y bolivianos, y perciben una menor centralidad de la escuela en parte del estudiantado caribeño.

Finalmente, las experiencias de estudiantes y familias muestran una integración marcada por la ambivalencia. Por un lado, los jóvenes de segunda generación se identifican como chilenos, valoran el liceo por las relaciones que han construido y la mayoría proyecta continuar estudios superiores. Las familias migrantes destacan el alto rendimiento, así como las expectativas universitarias, y reconocen en el establecimiento un apoyo importante, especialmente desde el área de convivencia, PIE y trabajo social. Por otro lado, los relatos estudiantiles evidencian prácticas de burla y estigmatización hacia estudiantes originarios de ciertos países, normalizadas como “bromas”. Existen, además, tensiones en las formas de crianza, ya que algunos apoderados legitiman los castigos físicos que en Chile son considerados vulneración de derechos. En conjunto, los hallazgos describen una escuela que, en un contexto de alta diversidad y conflictividad, construye apoyos significativos y expectativas altas, pero que aún gestiona la migración desde la lógica de adaptación más que desde una interculturalidad explícita.

Establecimiento D

Este colegio, de dependencia municipal, abarca desde educación parvularia hasta enseñanza media humanístico-científica y técnico-profesional para jóvenes. Posee una composición migrante moderada, en la que un 7% corresponde a estudiantes de primera generación y un 3%, a estudiantes de segunda generación, según los registros Simce más recientes.

De acuerdo con el Criterio 1, este establecimiento fue clasificado en la tipología “Alta constante”, manteniendo, entre 2017 y 2023, una proporción de estudiantes migrantes consistentemente por encima del tercer cuartil.

En relación con el Criterio 2, los resultados del modelo multinivel de pendiente aleatoria aplicado a la Cohorte 1 (Simce Lectura) muestran que este establecimiento agrega un valor significativamente superior al esperado al rendimiento de los y las estudiantes migrantes.

Por su parte, según el Criterio 3, el establecimiento no presenta diferencias estadísticamente significativas en las trayectorias históricas de brechas nativo-migrante en matemática ni en lectura entre 2017 y 2023.

En conjunto, el perfil del colegio lo posiciona como un caso de interés dentro del estudio, al ser un establecimiento municipal de tamaño reducido con alta concentración sostenida de estudiantes migrantes, que evidencia valor agregado positivo para este grupo, lo que resulta particularmente relevante para identificar prácticas efectivas en contextos educativos de pequeña escala.

Principales hallazgos del establecimiento D: El establecimiento D configura una cultura fuertemente marcada por su sello artístico y por la existencia de relaciones cercanas entre estudiantes y adultos. El arte opera como un lenguaje común, además de herramienta de inclusión, pues permite expresar emociones, tramitar el duelo migratorio y valorar la diferencia. La diversidad (cultural, de género, NEE, etc.) se vive como algo “normalizado” y los conflictos se leen más como tensiones interpersonales que como xenofobia abierta, aunque persisten bromas sobre nacionalidad y algunos episodios de maltrato. Hay un alto sentido de pertenencia: el proyecto artístico, la metodología ABP y la cercanía docente generan afecto por el colegio, aun cuando la convivencia cotidiana presenta problemas de ruido, indisciplina y cierta incoherencia en algunas sanciones.

Respecto al marco de políticas nacionales, se percibe como muy discursivo y poco acompañado de recursos, especialmente en inclusión, convivencia y migración. A nivel local, el sostenedor aparece distante y la transición a SLEP genera incertidumbre. Frente a ello, el colegio construye una respuesta propia: el PEI artístico y el enfoque de derechos funcionan como política implícita de inclusión, sin protocolos específicos para migrantes, pero con alta flexibilidad para adaptar normas y responder caso a caso. Esa falta de lineamientos más claros y apoyos externos limita la posibilidad de instalar estrategias sostenidas de nivelación o acompañamiento diferenciado.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, estas se organizan en torno al ABP y a la especialización artística desde I medio (danza, música, artes visuales). Los y las docentes ajustan contenidos e incluyen referencias a la geografía, historia y lenguaje de países de origen de sus estudiantes; trabajan con dialectos y modismos; coordinan con PIE y el área

de convivencia para apoyar la diversidad; y desarrollan iniciativas como “El valor del mes” y talleres psicoeducativos. Sin embargo, la falta de tiempo, infraestructura y trabajo sistemático por departamentos dificulta diferenciar la enseñanza, sobre todo para estudiantes que avanzan rápido o quienes no dominan el español. La fragilidad del equipo directivo suplente, sobrecargado y centrado en la urgencia, también restringe la proyección de un plan claro para estudiantes migrantes.

Respecto de las experiencias de estudiantes y familias migrantes, cabe señalar que los y las estudiantes de origen venezolano relatan trayectorias migratorias complejas, con nostalgia por el país de origen y experiencias de discriminación en escuelas anteriores. En este establecimiento, en cambio, valoran la acogida, la posibilidad de expresarse artísticamente, el trato igualitario y la cercanía de los y las docentes. En definitiva, se sienten “más incluidos” y con espacio para resignificar su identidad, ven la educación como vía de dignificación y movilidad social, proyectan estudios superiores y muestran alta motivación inicial, aunque pueden desmotivarse si no encuentran desafíos. Las familias –diversas en su composición– suelen agradecer el proyecto y la acogida, pero señalan problemas de convivencia (peleas, ruido, consumo) y tensiones culturales en torno a disciplina y autoridad. En conjunto, la escuela se vive como un lugar seguro y significativo, pero aún con desafíos para asegurar una inclusión plena y condiciones estructurales que sostengan los aprendizajes en el tiempo.

Establecimiento E

Este establecimiento educativo de dependencia municipal abarca múltiples niveles, desde educación parvularia hasta educación de adultos. Tiene un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del 63% y posee una composición migrante muy significativa, en la que aproximadamente un 51% del total de matriculados corresponde a estudiantes de primera generación y un 5%, a estudiantes de segunda generación, según los registros Simce más recientes.

De acuerdo con el Criterio 1, este establecimiento fue clasificado en la tipología como “Alta constante”, manteniendo, entre 2017 y 2023, una proporción de estudiantes migrantes consistentemente por encima del tercer cuartil.

En relación con el Criterio 2, los resultados del modelo multinivel de pendiente aleatoria aplicado a la Cohorte 1 (Simce Lectura) muestran que este establecimiento agrega un valor significativamente superior al esperado al rendimiento de los y las estudiantes migrantes.

Por su parte, según el Criterio 3, el establecimiento no presenta diferencias estadísticamente significativas en las trayectorias históricas de brechas nativo-migrante en matemática ni en lectura entre 2017 y 2023.

En conjunto, el perfil del colegio lo posiciona como un caso emblemático en el estudio, al ser un establecimiento municipal con una composición migrante mayoritaria (más del 50% de primera generación) que, además, muestra evidencias de valor agregado positivo para estos estudiantes, ofreciendo una oportunidad única que les permite explorar factores de éxito en contextos de extrema diversidad migratoria.

Principales hallazgos del establecimiento E: La cultura escolar del establecimiento se caracteriza por contar con un clima cotidiano marcado por la alegría, el afecto y la espontaneidad, donde las relaciones entre estudiantes y adultos se basan en la cercanía, el humor y el reconocimiento mutuo. Esta atmósfera tiene raíces históricas y políticas: la comunidad se concibe a sí misma como heredera de un ideario latinoamericanista, solidario y profundamente inclusivo. La presencia migrante, que supera el 70% en varios niveles, no es vista como excepción sino como parte constitutiva de la identidad institucional. El establecimiento ha transitado desde una concepción multicultural (coexistencia de culturas) hacia una intercultural (diálogo, reconocimiento y aprendizaje mutuo). Las diferencias culturales se integran activamente en la vida escolar en celebraciones, actividades diversas, currículum y dinámicas relacionales. En este marco, la pertenencia no depende de la nacionalidad, sino de ser parte de la comunidad del liceo, la cual se concibe como un “refugio seguro” ante las condiciones de precariedad habitacional, incertidumbre y violencia que viven muchas familias migrantes.

En cuanto a las políticas públicas, estas aparecen como insuficientes y discontinuas, especialmente en lo referido a la incorporación de estudiantes migrantes, la formación docente y el acompañamiento socioemocional. La rotación de directores por Alta Dirección Pública se percibe como un factor desestabilizador que amenaza la continuidad del sello inclusivo. Pese a ello, el liceo ha consolidado un proyecto institucional explícitamente intercultural, con normas claras contra la discriminación y un enfoque de derechos. Las políticas internas (reglamento y gestión de convivencia o dispositivos de reflexión) funcionan como soporte para sostener su visión inclusiva, aunque muchas tareas exceden lo que el establecimiento debiera asumir (regularización de documentos, derivación a salud, orientación sociolegal). En ausencia de directrices ministeriales claras, la escuela opera desde convicciones éticas y políticas propias, sosteniendo la inclusión a través de prácticas cotidianas más que por protocolos formales.

En lo que respecta a las prácticas pedagógicas y de convivencia, se caracterizan por su flexibilidad, creatividad y una fuerte dimensión humana. Los y las docentes y otros equipos asumen la diversidad como oportunidad pedagógica, integrando saberes previos, metodologías traídas desde otros países y referentes culturales latinoamericanos. La organización del trabajo se sostiene sobre una enorme carga emocional y laboral: la enseñanza convive con la contención permanente, la atención de crisis, el trabajo con redes externas y la adaptación curricular caso a caso. Las estrategias incluyen uso de traducción, reorganización de grupos, contextualización cultural de contenidos y la construcción de espacios de participación política estudiantil (como el “gobierno estudiantil”). No obstante, persisten limitaciones estructurales: falta de diagnósticos diferenciales, asignación por edad que genera rezagos o frustración, ausencia de formación especializada y desgaste del profesorado. La convivencia se basa en el respeto activo a la diversidad y en respuestas rápidas ante discriminación, aunque el volumen de necesidades supera los recursos disponibles.

Respecto a las experiencias de estudiantes migrantes y sus familias, estas son mayoritariamente positivas en términos de integración afectiva, participación y reconocimiento. Para estudiantes de primera generación –principalmente venezolanos,

colombianos y dominicanos– el liceo representa apoyo, seguridad y un espacio donde pueden reconstruir confianza y avanzar académicamente. Las y los estudiantes expresan alta sociabilidad, liderazgo y sentido de pertenencia. En cambio, estudiantes de segunda generación –muchos de origen peruano– enfrentan procesos más complejos: tensiones identitarias, experiencias de discriminación y choques culturales que afectan su autoestima. Estos estudiantes suelen sentirse más “chilenos” y más expuestos a estigmas asociados a su origen familiar. Las familias migrantes, pese a la precariedad material y a tener cargas laborales intensas, muestran un compromiso profundo con la educación, además de gratitud y colaboración. Sin embargo, traen consigo modelos de crianza más punitivos o autoritarios que pueden entrar en conflicto con el enfoque de derechos del establecimiento. La escuela actúa como mediadora, educando también a las familias en prácticas de convivencia y cuidado.

Grupo B

Corresponden a este grupo tres establecimientos:

Establecimiento J, ubicado en la Región de Antofagasta, comuna de Antofagasta.

Establecimiento I, ubicado en la Región Metropolitana, comuna de Peñalolén.

Establecimiento K, ubicado en la Región Metropolitana, comuna de Santiago.

Establecimiento J

Este liceo es un establecimiento educativo de dependencia municipal que abarca enseñanza media y educación de adultos. Tiene una composición migrante importante, con un 19% de estudiantes de primera generación y un 1%, de segunda generación, según los registros Simce más recientes.

De acuerdo con el Criterio 1, este establecimiento fue clasificado como “Alta constante”, manteniendo, entre 2017 y 2023, una proporción de estudiantes migrantes consistentemente por encima del tercer cuartil.

En relación con el Criterio 2, los resultados del modelo multinivel de pendiente aleatoria aplicado a la Cohorte 1 (Simce Lectura) muestran que este establecimiento agrega un valor significativamente superior al esperado al rendimiento de los estudiantes nativos.

Por su parte, según el Criterio 3, no presenta diferencias estadísticamente significativas en matemática, pero sí en lectura, donde muestra brechas importantes en desmedro de los y las estudiantes migrantes.

En conjunto, el perfil del liceo lo posiciona como un caso crítico en el estudio, al ser un establecimiento municipal de la zona norte con alta concentración migrante, donde persisten brechas significativas en desmedro de los y las estudiantes migrantes en lectura, lo que permite identificar barreras específicas y factores que dificultan la integración académica efectiva.

Principales hallazgos del establecimiento J: En términos de cultura escolar, el liceo se define institucionalmente como un espacio inclusivo y diverso, donde conviven múltiples nacionalidades, identidades de género y necesidades educativas en un contexto de alta vulnerabilidad social. Este establecimiento opera como un “refugio” para muchos estudiantes, que lo consideran un lugar más contenedor que sus propios hogares; por eso los equipos tienden a asumir roles casi parentales y a enfatizar la empatía, el cuidado y el reconocimiento afectivo. Al mismo tiempo, la convivencia está tensionada por el “aclanamiento” por nacionalidad, la presencia de humor ofensivo, casos de acoso y episodios de violencia dentro y fuera del establecimiento, lo que obliga a dedicar mucho tiempo a gestión de convivencia en desmedro de la enseñanza curricular. La identidad de los y las estudiantes migrantes oscila entre el mantenimiento de la cultura de origen y la progresiva identificación con la cultura chilena y con el liceo, especialmente en la segunda generación, que adopta jergas y rituales locales (himnos, cueca, fiestas patrias).

En el eje de políticas, el liceo se apoya en un robusto marco legal y en planes ministeriales de inclusión, ciudadanía y convivencia, pero estos se perciben insuficientes para abordar la realidad de una matrícula altamente diversa. No existen políticas internas específicas para migrantes; la respuesta oficial es “tratar a todos por igual”, complementada con apoyo psicosocial y psicopedagógico según necesidad. Directivos y docentes critican especialmente la escolarización por edad sin diagnóstico obligatorio y la falta de una política nacional de nivelación, que deja a los liceos “improvisando” apoyos y contribuye al fracaso escolar y a las brechas en lectura. Además, el Simce es vivido como un dispositivo injusto que no reconoce el contexto de vulnerabilidad ni el trabajo inclusivo, pero condiciona categorización y recursos.

Respecto de las prácticas pedagógicas, el liceo organiza la enseñanza en torno a habilidades socioemocionales y ámbitos de convivencia y apoyo integral, y no solo de contenidos curriculares. Se implementan: Una unidad de nivelación “Unidad Cero”, agrupamientos flexibles, ABP y actividades que mezclan culturas (ferias gastronómicas, galas folclóricas), además de una red articulada entre los equipos psicosocial, PIE, convivencia y orientación. No obstante, la respuesta sigue siendo fragmentada y muy dependiente de la iniciativa docente, pues faltan espacios sistemáticos de coordinación pedagógica y criterios compartidos frente a la “masa inmigrante”.

Finalmente, las experiencias de estudiantes y familias son ambivalentes. Las y los estudiantes migrantes valoran el buen trato, la confianza con algunos profesores y las oportunidades de especialización y continuidad de estudios, pero sufren frustración por desfases curriculares, carga emocional (duelo migratorio, pobreza, inseguridad) y episodios de discriminación o aislamiento que afectan su asistencia y rendimiento. Las familias –que presentan una baja participación por la precariedad laboral en la que viven y por sus complejas condiciones de vida– reconocen en el liceo una oportunidad que no tenían en sus países de origen (especialidades, academias, apoyos), pero también denuncian problemas de cobertura docente, conectividad y seguridad que debilitan los procesos de aprendizaje y la confianza en la institución.

Establecimiento I

Este colegio, de dependencia particular subvencionada, es un establecimiento educativo que abarca desde educación parvularia hasta enseñanza media. Además, presenta un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del 85%, lo que lo sitúa en un contexto de alta vulnerabilidad socioeducativa. Cuenta con una composición migrante significativa, pues tiene un 12% de estudiantes migrantes de primera generación y un 5%, de segunda generación, según los registros Simce más recientes.

De acuerdo con el Criterio 1, este establecimiento fue clasificado como “Alta constante”, manteniendo, entre 2017 y 2023, una proporción de estudiantes migrantes consistentemente por encima del tercer cuartil.

En relación con el Criterio 2, los resultados del modelo multinivel de pendiente aleatoria aplicado a la Cohorte 1 (Simce Lectura) muestran que este establecimiento agrega un valor significativamente superior al esperado al rendimiento del estudiantado nativo.

Por su parte, según el Criterio 3, el establecimiento no presenta diferencias estadísticamente significativas en las trayectorias históricas de brechas nativo-migrante en matemática ni en lectura entre 2017 y 2023.

En conjunto, el perfil del colegio lo posiciona como un caso de contraste en el estudio, al ser un establecimiento particular subvencionado con alta vulnerabilidad y concentración migrante, donde el valor agregado favorece principalmente a estudiantes nativos, lo que permite analizar la interacción entre vulnerabilidad, dependencia y resultados diferenciales para población migrante.

Principales hallazgos del establecimiento I: En lo que respecta a la cultura escolar, el colegio se sostiene sobre una noción de infancia en la que se prioriza el afecto, el cuidado y la protección por sobre la tematización explícita de la diversidad cultural. El establecimiento se define como un espacio “familiar”, donde la cercanía emocional y el trato personalizado conforman un ambiente de acogida transversal para estudiantes chilenos y migrantes. La diversidad se asume como parte natural del funcionamiento escolar y se expresa en relaciones horizontales entre pares, sin segmentaciones explícitas por nacionalidad. Sin embargo, esta mirada igualitaria convive con distinciones simbólicas que diferencian a “los niños de la casa” respecto de “los que llegan”, lo cual reproduce fronteras afectivas veladas. A ello se suman estereotipos culturales hacia ciertos grupos migrantes, que operan como explicaciones simplificadas de comportamientos o estilos relacionales. En general, el sentido de pertenencia se construye desde la convivencia cotidiana, la afectividad y la seguridad que el colegio entrega, más que desde una política explícita de reconocimiento intercultural.

Respecto de las políticas institucionales y públicas, el establecimiento identifica una carencia de lineamientos específicos para abordar la diversidad migratoria: no existen protocolos diferenciados, material pedagógico ni orientaciones ministeriales que permitan trabajar la heterogeneidad cultural de manera sistemática. Esta ausencia implica que los integrantes de la escuela operan con la sensación de estar solos frente a las demandas de inclusión. A nivel interno, la política institucional se orienta fuertemente a la garantía de derechos y al resguardo de la infancia: acompañamiento familiar, denuncias de maltrato cuando

corresponde, articulación con redes externas y apoyo a la regularización documental. Sin embargo, este enfoque centrado en la protección desplaza la dimensión pedagógica y limita la posibilidad de construir estrategias de enseñanza ajustadas a las trayectorias migrantes. En la práctica, la inclusión se entiende como trato igualitario y protección social, más que como adaptación educativa o reconocimiento cultural.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, estas se orientan principalmente a la nivelación académica, el refuerzo de aprendizajes y la atención de necesidades educativas especiales, particularmente en los cursos “B” asociados al PIE. La diversidad cultural no aparece como eje estructurante del trabajo pedagógico y las adecuaciones se realizan caso a caso, según la flexibilidad del o la docente. Por otro lado, cabe señalar que se realizan estrategias creativas, como el uso de traducción en tiempo real o la contextualización de contenidos históricos, pero estas no constituyen un enfoque institucionalizado. En el ámbito de convivencia, el colegio genera un clima afectivo y de cuidado, pero con tensiones por la presencia de conflictos, peleas y situaciones complejas que requieren constante intervención. La familia migrante es vista simultáneamente como colaboradora y como portadora de prácticas culturales que desafían los marcos normativos nacionales, lo que implica un trabajo permanente de mediación y ajuste de expectativas.

Por su parte, en cuanto a las experiencias de estudiantes migrantes y sus familias, cabe señalar que estos estudiantes valoran la acogida, el trato respetuoso y la posibilidad de integrarse sin discriminación explícita. Su pertenencia se construye desde los vínculos con pares y el apoyo emocional que encuentran en docentes y equipos de convivencia. Quienes pertenecen a la primera generación expresan gratitud y altas expectativas académicas, influidas por experiencias previas de precariedad o violencia en sus países de origen. Los de segunda generación, en cambio, muestran procesos más silenciosos, marcados por tensiones identitarias y necesidades emocionales que el colegio no siempre identifica. Las familias, por su parte, se caracterizan por la precariedad laboral y por diferencias culturales en la noción de autoridad y disciplina, pero mantienen altas expectativas sobre la educación como vía de movilidad. En conjunto, las experiencias migrantes dan cuenta de una integración afectiva, pero también de necesidades pedagógicas y socioemocionales no siempre visibilizadas.

Establecimiento K

Este es un establecimiento educativo de dependencia particular subvencionada que abarca enseñanza media y educación de adultos. Cuenta con una composición migrante significativa, pues tiene un 17% de estudiantes de primera generación y un 6%, de estudiantes de segunda generación, según los registros Simce más recientes.

De acuerdo con el Criterio 1, este establecimiento fue clasificado como “Alta constante”, manteniendo, entre 2017 y 2023, una proporción de estudiantes migrantes consistentemente por encima del tercer cuartil.

En relación con el Criterio 2, los resultados del modelo multinivel de pendiente aleatoria aplicado a la Cohorte 2 (Simce Lectura) muestran que este establecimiento agrega un valor significativamente superior al esperado al rendimiento de los estudiantes nativos.

Por su parte, según el Criterio 3, el establecimiento no presenta diferencias estadísticamente significativas en las trayectorias históricas de brechas nativo-migrante en matemática ni en lectura entre 2017 y 2023.

En conjunto, el perfil del colegio lo posiciona como un caso de contraste en el estudio, al ser un establecimiento particular subvencionado en el centro de Santiago con alta concentración migrante, donde el valor agregado favorece principalmente a estudiantes nativos, lo que permite explorar las dinámicas específicas de la educación particular subvencionada en contextos de diversidad.

Principales hallazgos del establecimiento K: Respecto a la cultura del establecimiento, cabe destacar que esta se caracteriza por la generación de vínculos interpersonales cercanos y una fuerte carga emocional en las relaciones pedagógicas. Sin embargo, esta cercanía convive con un clima marcado por conflictos frecuentes entre estudiantes y con una estructura interna debilitada. El establecimiento no posee un proyecto educativo explícitamente intercultural, por lo que la migración no opera como eje formativo, sino como un elemento cotidiano gestionado principalmente por la experiencia práctica de docentes y profesionales del área psicosocial. La pertenencia estudiantil es frágil: mientras la primera generación migrante suele mostrar agradecimiento y orientación al logro, la segunda generación experimenta tensiones identitarias y escasa identificación con el colegio. La movilidad interna y las trayectorias interrumpidas refuerzan esta identidad inestable, por lo que el liceo funciona como un espacio de tránsito más que de construcción comunitaria.

En lo que respecta a las políticas educativas, los equipos coinciden en que no existen lineamientos ministeriales claros para trabajar con población migrante, lo que genera improvisación en los procesos de inducción, nivelación y acompañamiento. Internamente, el establecimiento carece de protocolos específicos, evaluaciones diagnósticas sistemáticas o un PEI actualizado que incorpore la diversidad cultural. Las políticas de inclusión se sostienen más en declaraciones generales que en dispositivos concretos, lo que deriva en respuestas reactivas y desiguales. La ausencia de estrategias preventivas afecta la continuidad de los aprendizajes y deja a los estudiantes sujetos al apoyo que puedan brindar individualmente docentes o profesionales del área psicosocial. Esta falta de estructura institucional limita la protección frente a una posible discriminación y dificulta la adaptación pedagógica para estudiantes con rezagos o experiencias educativas previas discontinuas.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, la convivencia se desarrolla en un entorno tensionado, con conflictos frecuentes entre estudiantes y episodios recurrentes de burlas, agresiones verbales y discriminación, que afectan sobre todo a quienes presentan rasgos fenotípicos o acentos más visibles. Aunque existen docentes valorados por su cercanía y apoyo, no se observan mecanismos institucionales sólidos para prevenir violencia o asegurar una respuesta coherente. La dupla psicosocial cumple un rol crucial, pero opera sobreexigida, atendiendo crisis emocionales, situaciones familiares complejas y casos de violencia intrafamiliar. La gestión de la convivencia depende de intervenciones caso a caso más que de una política estructurada, lo que genera percepciones de inseguridad y desprotección entre algunos estudiantes.

Por último, las experiencias del estudiantado migrante en el establecimiento son ambivalentes. Por un lado, quienes pertenecen a la primera generación destacan la oportunidad de estudiar, la cercanía afectiva de ciertos docentes y la posibilidad de compatibilizar estudios con trabajo (especialmente en la modalidad vespertina). En ellos predomina un fuerte compromiso con el aprendizaje y hábitos de estudio sólidos. En tanto, la segunda generación reporta mayores tensiones, incluyendo discriminación, cuestionamientos identitarios y desmotivación académica. La falta de nivelación pedagógica, la inseguridad en la convivencia y la inestabilidad emocional derivada de contextos familiares precarizados afectan directamente su rendimiento. En general, el logro académico depende más del esfuerzo individual y del apoyo emocional de ciertos docentes que de un acompañamiento institucional sistemático.

Grupo C

Se ubican en este grupo dos establecimientos:

Establecimiento B, ubicado en la Región del Libertador General Bernardo O'Higgins, comuna de Rancagua.

Establecimiento A, ubicado en la zona central, Región del Biobío, comuna de San Pedro de la Paz.

Ambos casos presentan, en el período 2017-2023, una matrícula incremental de estudiantes migrantes. Por otra parte, agregan un valor significativamente superior al esperado al rendimiento de los y las estudiantes migrantes, considerando su composición y contexto escolar.

Establecimiento B

Este colegio, de dependencia municipal, imparte enseñanza media humanístico-científica y técnico-profesional para 95 estudiantes de IV medio. Presenta un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del 86%, lo que lo sitúa en un contexto de alta vulnerabilidad socioeducativa. En términos de composición estudiantil, el 14% de su matrícula corresponde a estudiantes migrantes de primera generación y un 2%, a estudiantes de segunda generación, según los registros Simce más recientes.

De acuerdo con el Criterio 1, este establecimiento fue clasificado como "Incremental", dado que entre los años 2017 y 2023 experimentó un aumento sostenido en la proporción de estudiantes migrantes, pasando de niveles bajos iniciales a proporciones superiores al tercer cuartil en el período final. Esta evolución refleja un proceso de incorporación progresiva de estudiantes de origen migrante a la comunidad escolar.

En relación con el Criterio 2, los resultados del modelo multinivel de pendiente aleatoria aplicado a la Cohorte 1 (Simce Lectura) muestran que este establecimiento agrega un valor significativamente superior al esperado al rendimiento de los y las estudiantes migrantes, considerando su composición y contexto escolar. Es decir, el estudiantado de origen migrante presenta progresos mayores que los de sus pares no migrantes, lo que sugiere la presencia de

prácticas pedagógicas e institucionales que promueven aprendizajes inclusivos y efectivos.

En cuanto al Criterio 3, el establecimiento no presenta diferencias estadísticamente significativas en las trayectorias históricas de brechas nativo-migrante en matemática ni en lectura entre 2017 y 2023, mostrando un desempeño estable en cuanto a las diferencias de logro entre ambos grupos a lo largo del tiempo.

En conjunto, el perfil del establecimiento lo posiciona como un caso de alto interés para el estudio, al ser un establecimiento municipal técnico-profesional con alta vulnerabilidad que ha experimentado un crecimiento incremental significativo en su matrícula migrante y, a la vez, demostrar evidencia sólida de valor agregado positivo para estos estudiantes. Este caso permite explorar en profundidad las prácticas pedagógicas e institucionales que explican cómo un liceo técnico-profesional en contexto vulnerable logra favorecer efectivamente los aprendizajes de su población migrante en proceso de incorporación progresiva.

Principales hallazgos del establecimiento B: La cultura escolar de este establecimiento se sostiene en una trayectoria de inclusión amplia (discapacidad, diversidad cultural y de género), que se vive cotidianamente en aspectos como vínculos cercanos, trato personalizado y un clima de solidaridad muy valorado por estudiantes y familias. La presencia de estudiantes migrantes, sobre todo venezolanos, está “normalizada” y se refuerza mediante hitos como la Fiesta Multicultural y múltiples actividades extracurriculares. Sin embargo, esta cultura inclusiva convive con algunas tensiones: choques de género y normas relacionales, estigmas heredados de experiencias previas de bullying y la persistencia de barreras más fuertes para ciertos grupos, como estudiantes haitianos, cuya integración se ve limitada por el idioma y la falta de apoyos formales.

En el plano de las políticas, el liceo se alinea con el enfoque de inclusión del Mineduc y del PADEM municipal, articulando numerosos planes (PEI, reactivación, convivencia, formación ciudadana, PIE). No obstante, la recepción y el acompañamiento de estudiantes migrantes descansan más en “buenas voluntades” que en protocolos claros: no hay lineamientos ministeriales ni recursos específicos para validación de estudios, apoyo lingüístico o mediación intercultural, lo que produce respuestas caso a caso y desigualdades internas.

Las prácticas pedagógicas combinan una fuerte apuesta por la formación integral, metodologías activas (especialmente ABP y modalidad dual técnico-profesional) y un trabajo socioemocional intenso por parte de directivos, docentes y equipos de apoyo. De esta manera, se favorece la motivación y el desarrollo de habilidades clave para la inserción laboral y la continuidad de estudios, pero se ven tensionadas por la sobrecarga del PIE, la ausencia de dispositivos estables para la diversidad lingüística y la persistencia de enfoques más tradicionales en los primeros niveles.

Finalmente, las experiencias de estudiantes y familias migrantes son mayoritariamente positivas en términos de acogida, reconocimiento y sentido de pertenencia, pero siguen atravesadas por nostalgia, episodios de xenofobia, preocupaciones por convivencia y seguridad, así como dificultades para el acompañamiento académico de quienes enfrentan mayor vulnerabilidad o barreras idiomáticas. En conjunto, el liceo se constituye como un espacio altamente significativo de integración, cuyo principal desafío es traducir su cultura inclusiva en políticas y dispositivos más sistemáticos y equitativos.

Establecimiento A

Este establecimiento es un liceo de enseñanza media humanístico-científica de dependencia municipal con un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del 85%, lo que lo sitúa en un contexto de alta vulnerabilidad socioeducativa. Atiende a una cantidad aproximada de 118 estudiantes en IV medio, con una composición migrante moderada, pues un 5% corresponde a estudiantes de primera generación y un 2%, de segunda generación, según los registros Simce más recientes.

De acuerdo con el Criterio 1, este establecimiento fue clasificado como “Incremental”, dado que entre los años 2017 y 2023 experimentó un aumento sostenido en la proporción de estudiantes de origen migrante, pasando de niveles bajos iniciales a valores por sobre el tercer cuartil en el período final. Esta trayectoria refleja una incorporación progresiva de población migrante a su comunidad educativa.

En relación con el Criterio 2, los resultados del modelo multinivel de pendiente aleatoria aplicado a la Cohorte 2 (Simce Lectura) muestran que este establecimiento agrega un valor significativamente superior al esperado al rendimiento de los estudiantes migrantes, considerando su composición y contexto. Es decir, las y los estudiantes de origen migrante progresan más de lo esperado en comparación con sus pares no migrantes, lo que sugiere la existencia de prácticas o condiciones institucionales que favorecen su aprendizaje y desarrollo.

Por su parte, según el Criterio 3, el establecimiento no presenta diferencias estadísticamente significativas en las trayectorias históricas de brechas nativo-migrante ni en Matemática ni en Lectura entre 2017 y 2023, lo que indica un desempeño estable en cuanto a las diferencias de logro entre ambos grupos a lo largo del tiempo.

En conjunto, el perfil del liceo lo posiciona como un caso de interés para el estudio, al ser un establecimiento municipal con vulnerabilidad alta que ha incrementado sostenidamente su matrícula migrante y muestra evidencias de valor agregado positivo en los logros de aprendizaje de este grupo, lo que permite explorar las prácticas y factores institucionales que explican su desempeño favorable en contextos de creciente diversidad.

Principales hallazgos del establecimiento A: Respecto a la cultura escolar, se caracteriza porque existe cercanía y buen trato entre docentes, estudiantes y familias, con una comunicación frecuente y un clima que, en general, favorece la acogida de estudiantes migrantes. La diversidad (nacionalidad, género, neurodiversidad) se percibe como algo “normalizado”, y los estudiantes extranjeros participan de forma plena, incluso en espacios de liderazgo como el Centro de Estudiantes. Al mismo tiempo, la institución vive una cierta “crisis de identidad” marcada por cambios en el equipo directivo, jubilaciones y el traspaso al SLEP, lo que genera inestabilidad, pero no rompe la integración cotidiana entre pares chilenos y migrantes.

En cuanto a las políticas educativas, el establecimiento se rige por un amplio marco normativo de inclusión (LGE, Ley de Inclusión, Ley de Violencia Escolar, Decreto 67, Ley Aula Segura, circulares sobre no discriminación y derechos de NNA y estudiantes trans). Sin embargo, el PEI y el reglamento de convivencia no contemplan políticas o protocolos específicos para

estudiantes migrantes: la diversidad se aborda de manera general, sin lineamientos propios para esta población. El PIE tiene un peso importante y refuerza la identidad inclusiva del liceo, pero está orientado a NEE más que a migración. En la práctica, esto deja un “vacío estratégico”: la respuesta a la diversidad migrante descansa más en las iniciativas docentes que en definiciones institucionales.

En lo que respecta a las prácticas pedagógicas, en el aula, los profesores adaptan contenidos y estrategias para integrar a estudiantes migrantes: contextualizan historia y geografía con referencias a sus países de origen, trabajan la migración como fenómeno global y usan la mediación docente para sortear chilenismos y diferencias lingüísticas. También se utilizan espacios artísticos (por ejemplo, danza) para que los y las estudiantes enseñen algunos bailes de su cultura de origen a sus compañeros(as). Desde convivencia, se implementa un plan de gestión con acciones universales: difusión de reglamento, charlas, trabajo con el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA), Centro de Salud Familiar (CESFAM) cercano, universidades, etc. Se realizan también actividades de promoción (talleres, recreos entretenidos, actos) y abordaje de casos complejos, articulado con PIE y UTP. El foco de su quehacer está en el buen trato y el desarrollo de habilidades socioemocionales, aunque la alta vulnerabilidad social, la violencia del entorno y la falta de tiempo para apoyos individuales limitan el alcance de estas prácticas.

Por último, los y las estudiantes migrantes, así como sus familias, tienden a describir al liceo como un espacio seguro, de acogida y buen trato, evidenciando, muchas veces, una mejor experiencia que situaciones previas en otros colegios chilenos. Esto se aprecia en que hablan de un ambiente respetuoso, docentes pacientes y preocupados, y una integración cotidiana con pares diversos (extranjeros, estudiantes trans o que forman parte del espectro autista), lo que fortalece su sentido de pertenencia y su motivación académica. No obstante, persisten tensiones: episodios puntuales de xenofobia entre pares, gestión desigual de algunos conflictos, alta vulnerabilidad socioeconómica y la incertidumbre respecto a la continuidad de estudios superiores cuando la situación migratoria no está regularizada. Todo ello genera una relación ambivalente entre bienestar, expectativas educativas y condiciones estructurales que pueden potenciar o limitar sus procesos de aprendizaje.

Grupo D

Corresponden a este grupo tres establecimientos:

Establecimiento H, ubicado en la Región de La Araucanía, comuna de Temuco.

Establecimiento F, ubicado en la Región de Los Lagos, comuna de Puerto Montt.

Establecimiento G, ubicado en la Región Metropolitana, comuna de La Cisterna.

Establecimiento H

Este establecimiento, de dependencia municipal, es un liceo de enseñanza media técnico-profesional que tiene un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del 92%, lo que lo sitúa en un contexto de muy alta vulnerabilidad socioeducativa. Posee una composición migrante

moderada, con un 6% de estudiantes de primera generación y un 3%, de segunda generación, según los registros Simce más recientes.

De acuerdo con el Criterio 1, este establecimiento fue clasificado como “Incremental”, dado que entre los años 2017 y 2023 experimentó un aumento sostenido en la proporción de estudiantes de origen migrante, pasando de niveles bajos iniciales a valores por sobre el tercer cuartil en el período final.

En relación con el Criterio 2, los resultados del modelo multinivel de pendiente aleatoria aplicado a la Cohorte 1 (Simce Lectura) muestran que este establecimiento agrega un valor significativamente superior al esperado al rendimiento de los estudiantes nativos.

Por su parte, según el Criterio 3, no presenta diferencias estadísticamente significativas en las trayectorias históricas de brechas nativo-migrante en Matemática ni en Lectura entre 2017 y 2023.

En conjunto, el perfil del liceo lo posiciona como un caso de contraste en el estudio, al ser un establecimiento municipal con muy alta vulnerabilidad que ha experimentado un crecimiento incremental de matrícula migrante, pero donde el valor agregado favorece principalmente a estudiantes nativos, lo que permite explorar los desafíos específicos que enfrentan los y las estudiantes migrantes en contextos de alta vulnerabilidad.

Principales hallazgos del establecimiento H: En este establecimiento la cultura escolar se caracteriza por la generación de vínculos muy cercanos entre estudiantes y adultos, donde el equipo directivo mantiene las puertas abiertas (en sentido figurado y literal), así como una fuerte idea del liceo como “segunda casa”. La convivencia se trabaja de manera preventiva y reactiva (talleres, conversatorios, abordaje de casos de *bullying*), y la diversidad se entiende de forma amplia: coexisten estudiantes migrantes, mapuche, jóvenes LGBTQ+ y con NEE. Esto, sumado al tamaño acotado de la matrícula, permite que el equipo conozca casi a cada estudiante y genere un clima de confianza que sostiene la integración y el sentido de pertenencia. Esto se refleja en la alta participación de jóvenes migrantes en el centro de estudiantes y en actividades representativas de sus culturas.

En el plano de las políticas educativas, el liceo se rige por la normativa general de educación pública, pero la trasciende mediante un *Protocolo de Inclusión para Estudiantes Migrantes* que fija compromisos explícitos: apoyo en validación de estudios, matrícula provisoria y luego definitiva, acceso temprano a beneficios (alimentación, pase escolar, textos de estudio), acompañamiento a familias y articulación con redes externas (tribunales de familia, programas municipales y de Mejor Niñez). El foco de su quehacer está menos en generar medidas compensatorias dentro del aula y más en garantizar condiciones de acceso, permanencia y continuidad de trayectoria educativa en un contexto de alta vulnerabilidad y trámites migratorios complejos.

Las prácticas pedagógicas se organizan en torno al carácter técnico-profesional del establecimiento: preparar para el trabajo, pero también para la educación superior. Hay coordinación entre docentes, PIE y UTP para adecuar objetivos en casos específicos (como estudiantes que no manejan el español). La diversidad cultural se integra de forma más bien situada: preguntas sobre “cómo es en tu país”; resignificación del 12 de octubre como “Día de

la diversidad” con stands y bailes; y mediante espacios de participación como la agrupación de salud mental, donde los estudiantes migrantes son muy activos. Sin embargo, los propios docentes reconocen que carecen de una formación sistemática para trabajar curricularmente con población migrante, y que la infraestructura y el equipamiento técnico son limitados para las especialidades.

En cuanto a las experiencias de estudiantes y familias migrantes, cabe señalar que predominan relatos de buen trato, cercanía y apoyo académico (“te explican hasta que te salga solo”), con descripciones del liceo como un espacio más flexible y menos estricto que las escuelas de origen y en comparación con otros establecimientos chilenos. Los y las jóvenes se perciben a sí mismos(as) como estudiantes de alto rendimiento, con metas claras de ingreso a la educación superior y con un fuerte respaldo familiar, aunque muchas familias enfrentan jornadas laborales extensas y trámites migratorios costosos. Las principales tensiones no pasan por la convivencia cotidiana (no reportan haber vivido xenofobia directa), sino por obstáculos estructurales: validación de estudios, vencimiento de RUT provisorio o dificultades para acceder a becas, que amenazan la continuidad de estudios pese a su buen desempeño y motivación.

Establecimiento F

Este establecimiento es un liceo de enseñanza media técnico-profesional para jóvenes, de dependencia municipal y con un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del 90%, lo que lo sitúa en un contexto de muy alta vulnerabilidad socioeducativa. Tiene una composición migrante moderada, con un 6% de estudiantes de primera generación y un 1% de estudiantes de segunda generación, según los registros Simce más recientes.

De acuerdo con el Criterio 1, este establecimiento fue clasificado como “Incremental”, pues experimentó, entre 2017 y 2023, un aumento sostenido en la proporción de estudiantes migrantes.

En relación con el Criterio 2, los resultados del modelo multinivel de pendiente aleatoria aplicado a la Cohorte 1 (Simce Lectura) muestran que este establecimiento agrega un valor significativamente superior al esperado al rendimiento de los estudiantes nativos.

Por su parte, según el Criterio 3, el establecimiento no presenta diferencias estadísticamente significativas en las trayectorias históricas de brechas nativo-migrante en Matemática ni en Lectura entre 2017 y 2023.

En conjunto, el perfil lo posiciona como un caso de contraste para el estudio, al ser un establecimiento municipal del sur de Chile, con muy alta vulnerabilidad, que ha incrementado su matrícula migrante, pero donde el valor agregado favorece principalmente a estudiantes nativos, lo que permite analizar los desafíos de la integración en contextos de alta vulnerabilidad regional.

Principales hallazgos del establecimiento F: En lo que respecta a la cultura escolar, el liceo se percibe como un espacio en general acogedor, donde las y los estudiantes migrantes son valorados por su respeto, responsabilidad y buen rendimiento. Sin embargo, la convivencia está atravesada por ciertas tensiones: los y las estudiantes migrantes tienden a agruparse

entre sí (especialmente venezolanos, colombianos y haitianos), como estrategia de apoyo y preservación cultural; además, se presentan conflictos entre pares (faltas de respeto, insultos a la madre) y episodios de xenofobia puntuales. El sentido de pertenencia es ambivalente: para algunos el liceo es una “segunda casa” y un espacio de arraigo; para otros, es solo un trámite para terminar la enseñanza media. Las familias refuerzan la identidad de origen y, a veces, promueven cierto aislamiento como forma de protección frente a “malas influencias”. Esta cultura mixta –acogedora pero con focos de discriminación– condiciona el bienestar socioemocional y, con ello, la disposición a aprender.

En cuanto a las políticas públicas, el establecimiento opera en un contexto de alta vulnerabilidad y con apoyo estatal percibido como insuficiente, especialmente en migración y salud mental. No existe un plan ministerial claro para el ingreso y la nivelación de estudiantes migrantes, lo que obliga al liceo a resolver “caso a caso”. Internamente, se declara un sello de “educación inclusiva” y se trabaja con un reglamento interno, el área de convivencia y PIE; pero muchos procedimientos se construyen sobre la marcha y aún faltan protocolos específicos (por ejemplo, para barreras idiomáticas o RUT provisorio). Las políticas educativas actuales sostienen cierta inclusión formal y acceso a apoyos, pero quedan “al debe” en nivelación académica y abordaje estructural de la discriminación, lo que repercute en la trayectoria educativa de los y las estudiantes migrantes.

Respecto a las prácticas pedagógicas, la enseñanza se organiza bajo un enfoque caracterizado por la frase “para todos por igual”, considerando contenidos comunes a todo el estudiantado y algunas adaptaciones en aula (uso de proyectos, referencias culturales diversas, ajustes de lenguaje). El PIE y otros departamentos (Pro-retención, Orientación, Convivencia) asumen el trabajo de nivelación y contención, incluyendo apoyo en trámites de estudios y documentos. A nivel relacional, los y las docentes buscan ser contenedores y motivadores, aunque hay una gran variedad: algunos son muy acogedores y otros reproducen prácticas discriminatorias. El estudiantado migrante se describe como altamente motivado, con buenos hábitos de estudio y altas expectativas (obtener título técnico y continuar sus estudios, por ejemplo), pero se enfrenta a clases a veces poco estructuradas, falta de cobertura completa de contenidos para la PAES y clima de aula “fome” por indisciplina, lo que tensiona sus procesos de aprendizaje.

Por último, en cuanto a las experiencias de estudiantes migrantes y sus familias, las trayectorias previas en Chile suelen incluir experiencias duras de bullying y racismo en otros colegios; en contraste, el liceo F es vivido como un espacio más seguro y respetuoso en lo adulto-institucional, pero con problemas persistentes en la convivencia entre pares y algunos docentes. Estudiantes y apoderados describen episodios de xenofobia, racismo y, a veces, homofobia o transfobia que no siempre reciben sanciones claras, obligando a las familias a recurrir a instancias externas (Superintendencia, embajadas, Ley Zamudio). Aun así, las familias valoran fuertemente el apoyo socioemocional, los beneficios y la metodología más interactiva que en sus países de origen. En términos de aprendizaje, el alto compromiso familiar y los buenos hábitos de estudio favorecen el rendimiento, pero las experiencias de acoso, el aislamiento y la sensación de impunidad pueden quebrar el vínculo con el liceo, disminuir la motivación y afectar tanto las calificaciones como la autoestima académica. En síntesis, los logros de aprendizaje de estudiantes migrantes dependen fuertemente del

bienestar psicosocial y de la capacidad del establecimiento para transformar su “inclusión declarada” en una inclusión relacional e intercultural más profunda.

Establecimiento G

Este establecimiento es un liceo de enseñanza media humanístico-científica y técnico-profesional para jóvenes, de dependencia particular subvencionada. Cuenta con una composición migrante moderada, en la que un 5% corresponde a estudiantes de primera generación y un 2%, a estudiantes de segunda generación, según los registros Simce más recientes.

De acuerdo con el Criterio 1, este establecimiento fue clasificado en la tipología como “Incremental”, experimentando, entre 2017 y 2023, un aumento sostenido en la proporción de estudiantes migrantes.

En relación con el Criterio 2, los resultados del modelo multinivel de pendiente aleatoria aplicado a la Cohorte 2 (Simce Lectura) muestran que este establecimiento agrega un valor significativamente superior al esperado al rendimiento de los estudiantes nativos.

Por su parte, según el Criterio 3, no presenta diferencias estadísticamente significativas en las trayectorias históricas de brechas nativo-migrante en Matemática ni en Lectura entre 2017 y 2023.

En conjunto, el perfil del liceo lo posiciona como un caso de contraste en el estudio, al ser un establecimiento particular subvencionado que ha experimentado crecimiento incremental de matrícula migrante, pero donde el valor agregado favorece principalmente a estudiantes nativos, lo que permite identificar factores que explican estas diferencias en contextos de diversidad creciente.

Principales hallazgos del establecimiento G: Respecto a la cultura escolar, el liceo G despliega una cultura institucional fuertemente orientada al respeto y la convivencia armónica, declarada como parte de su sello formativo y observable en un estilo relacional que combina formalidad con cercanía. La comunidad sostiene como principio el “respeto irrestricto a la persona”, lo que contribuye a un clima general de integración, especialmente valorado por estudiantes de primera generación migrante. Al mismo tiempo, el liceo se define por su identidad técnico-profesional robusta: las especialidades, su prestigio y la proyección laboral configuran un horizonte compartido que estructura expectativas, sentido de pertenencia y trayectorias educativas.

Sin embargo, esta cultura inclusiva convive con tensiones más silenciosas. Aunque existe apertura a la diversidad cultural, sexual y socioeconómica, persisten estereotipos normalizados, diferencias expresivas (volumen de voz, cercanía corporal, modismos), y algunos casos de discriminación entre pares, principalmente asociados a género y, en menor medida, a origen nacional. Además, la tendencia institucional a “tratar a todos por igual” invisibiliza necesidades específicas de ciertos grupos migrantes, especialmente quienes presentan barreras idiomáticas o trayectorias familiares más complejas.

En cuanto a las políticas institucionales y públicas, a nivel nacional el establecimiento valora los avances en inclusión, convivencia y diversidad, pero identifica vacíos importantes: no

existen lineamientos claros para abordar necesidades específicas de estudiantes migrantes, ni ajustes complementarios como alimentación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb) adecuada o apoyos para regularización documental. La comunidad siente que muchos desafíos recaen sobre el propio establecimiento sin acompañamiento ministerial. Internamente, el liceo cuenta con lineamientos inclusivos declarados, pero aún carece de políticas específicas para migración. Por otra parte, no existen protocolos diferenciados ni planificaciones pedagógicas sistemáticas para estudiantes extranjeros y la inclusión funciona con una lógica de “igualdad formal”, reforzada culturalmente, pero sin herramientas para abordar diferencias culturales más profundas ni fenómenos de discriminación que pueden no ser visibles para la gestión. No obstante, el establecimiento ha creado espacios genuinos de intercambio cultural, como fiestas interculturales y ampliación de actividades deportivas, que favorecen la integración social de grupos migrantes.

Respecto a las prácticas pedagógicas y de convivencia, cabe señalar que las primeras se basan en adecuaciones flexibles y *ad hoc*, altamente dependientes del criterio docente. La enseñanza técnica se articula con un enfoque integral y afectivo, mientras que los y las docentes realizan ajustes curriculares razonables (por ejemplo, contextualización de historia latinoamericana o modulación del tono de voz con estudiantes haitianos). El PIE cumple un rol clave para estudiantes con NEE, aunque no se consideran criterios migratorios para su ingreso formal. El apoyo pedagógico personalizado suele beneficiar indirectamente a estudiantes migrantes. Por otro lado, en cuanto a convivencia, las estrategias se activan de manera rápida cuando hay conflictos, pero testimonios de estudiantes y apoderados muestran que algunas intervenciones son superficiales y no logran frenar actos discriminatorios encubiertos como “bromas culturales”. En el ámbito extracurricular, la diversidad migrante ha enriquecido el repertorio cultural del colegio, generando transformaciones en deporte, música y baile que amplían oportunidades de participación y fortalecen la identificación con el establecimiento.

En cuanto a las experiencias de estudiantes migrantes en el establecimiento G, estas son diversas y se caracterizan por una marcada diferencia entre primera y segunda generación; a saber:

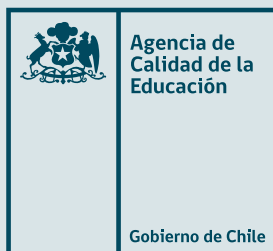
Primera generación (principalmente de Venezuela y Colombia). Presentan alta autoestima, fuerte autoconfianza y claridad vocacional. Se integran rápidamente al establecimiento, muestran liderazgo, rinden bien académicamente y valoran profundamente el clima afectivo y las oportunidades técnicas. Sus experiencias previas en educación privada en sus países son mejores en lo académico, pero menos inclusivas en diversidad y convivencia. La discriminación ocasional no erosiona significativamente su identidad ni rendimiento.

Segunda generación (principalmente de Perú). Sus trayectorias son más silenciosas y emocionalmente complejas. Aunque algunos estudiantes obtienen muy buenos resultados académicos, su sentido de pertenencia es bajo y su participación social limitada. En un caso, se identifica vulnerabilidad emocional no detectada por la institución. Sus experiencias muestran que la igualdad formal no alcanza para abordar necesidades de apoyo más específicas.

En general, los y las estudiantes valoran el liceo como espacio de oportunidades, reconocimiento y afectividad, pero aún existe distancia social, vínculos superficiales y discriminación normalizada entre pares. Estas experiencias inciden directamente en la motivación, el bienestar emocional y los aprendizajes.

> **Análisis de logros
de Aprendizaje de
Estudiantes Migrantes:**

Factores de la Cultura, Políticas
y Prácticas Educativas que
los promueven



[agenciaeducacion.cl](https://www.agenciaeducacion.cl)