



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA

SESGOS HACIA ESTUDIANTES MIGRANTES: TRES ESTUDIOS SOBRE  
LOGRO ACADÉMICO, PREJUICIOS Y ROL DEL PROFESOR

Por:

María Constanza Ayala Reyes

Tesis presentada al Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de  
Chile para obtener el grado de Doctora en Sociología

Profesor Guía: Dr. Luis Maldonado

Comisión Informante:

Dra. Andrea Canales

Dr. Eduardo Cascallar

Dr. Andrew Webb

Marzo 2022

Santiago, Chile

© 2022, María Constanza Ayala Reyes

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

## **AGRADECIMIENTOS**

Primero que todo, quiero agradecer a aquellas mujeres que me incentivaron, de manera directa o indirecta, a proseguir una vida dedicada a la investigación y docencia. A mis profesoras de pregrado en la Alberto Hurtado, quienes creyeron en mí y me impulsaron a seguir estudiando y puliendo mis habilidades. Agradezco a mi madre, abuelas, amigas e investigadoras que se han cruzado en mi camino.

Quiero agradecer profundamente a mi profesor guía Luis Maldonado, quien creyó en mi cuando muchas veces estaba atrapada en esta tesis. No hubiese llegado a culminar esta tesis sin su tiempo, consejos, reuniones, lecturas y revisiones de mi trabajo. Luis me ayudó a crecer de manera profesional, pero también personal. También agradezco a mi comisión de tesis, Andrea Canales, Eduardo Cascallar y Andrew Webb, por su tiempo, revisión de mi trabajo, y valiosos comentarios.

No puedo dejar de agradecer a mi pareja, Christian Vera, a quien conocí cuando ya estaba cursando este doctorado, y ha sido un apoyo incondicional desde el primer momento. A mis padres, hermano, abuelas, abuelo, tías y tíos por siempre creer en mí, aunque a veces no entendían mucho lo que estaba haciendo. A mi padre por ser mi principal compañía y apoyo en tiempos de cuarentena y escritura de tesis. No hubiese llegado a donde estoy sin él. A mis amigas y amigos que de distintas maneras me han apoyado en este proceso doctoral. Aunque se sumó hace poco a la familia, agradezco también a mi gatita Lucrecia quien ha sido una compañera en los días finales de trabajo en esta tesis.

Por último, agradezco a la universidad y al Instituto de Sociología por el apoyo y al Programa de Capital Humano Avanzado de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile por financiar mis estudios doctorales. Además, al Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES) y el Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR) por financiar mi levantamiento de datos.

## TABLA DE CONTENIDO

|                                                                                                                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ÍNDICE DE TABLAS .....                                                                                                                                                           | 7  |
| ÍNDICE DE FIGURAS .....                                                                                                                                                          | 8  |
| RESUMEN.....                                                                                                                                                                     | 9  |
| CAPÍTULO 1 . INTRODUCCIÓN.....                                                                                                                                                   | 10 |
| MODELO EXPLICATIVO Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....                                                                                                                                 | 15 |
| CONTRIBUCIONES .....                                                                                                                                                             | 18 |
| RESUMEN DE LA TESIS .....                                                                                                                                                        | 22 |
| CAPÍTULO 2 . LOGRO ACADÉMICO EN MATEMÁTICA Y LENGUAJE DE<br>ESTUDIANTES MIGRANTES Y LOCALES: EL ROL DE LAS EXPECTATIVAS<br>EDUCATIVAS DE PROFESORES Y LA COMPOSICIÓN ÉTNICA..... | 25 |
| RESUMEN.....                                                                                                                                                                     | 25 |
| INTRODUCCIÓN .....                                                                                                                                                               | 26 |
| BRECHA ÉTNICA EN EL LOGRO ACADÉMICO: EVIDENCIA<br>INTERNACIONAL .....                                                                                                            | 28 |
| CONTEXTO CHILENO Y EVIDENCIA NACIONAL .....                                                                                                                                      | 34 |
| HIPÓTESIS .....                                                                                                                                                                  | 37 |
| HIPÓTESIS 1 .....                                                                                                                                                                | 37 |
| HIPÓTESIS 2.....                                                                                                                                                                 | 40 |
| HIPÓTESIS 3 .....                                                                                                                                                                | 41 |
| HIPÓTESIS 4.....                                                                                                                                                                 | 42 |
| METODOLOGÍA .....                                                                                                                                                                | 42 |
| DATOS .....                                                                                                                                                                      | 42 |
| VARIABLES .....                                                                                                                                                                  | 45 |
| TÉCNICAS DE ANÁLISIS.....                                                                                                                                                        | 46 |
| RESULTADOS.....                                                                                                                                                                  | 48 |
| LOGRO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES LOCALES Y MIGRANTES ...                                                                                                                           | 48 |
| COMPOSICIÓN ÉTNICA DEL AULA, EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE<br>LOS/AS PROFESORES Y SU RELACIÓN CON EL LOGRO ACADÉMICO<br>.....                                                       | 53 |
| DISCUSIÓN .....                                                                                                                                                                  | 57 |
| CONCLUSIONES .....                                                                                                                                                               | 62 |
| APÉNDICE .....                                                                                                                                                                   | 63 |
| CAPÍTULO 3 . ¿EXISTE SESGO EN LAS CALIFICACIONES DE LOS/AS<br>ESTUDIANTES DE ORIGEN MIGRANTE? UN DISEÑO DE DIFERENCIA-EN-<br>DIFERENCIAS (DID) .....                             | 70 |
| RESUMEN.....                                                                                                                                                                     | 70 |
| INTRODUCCIÓN .....                                                                                                                                                               | 71 |

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| SESGO EN LAS CALIFICACIONES .....                                                                              | 75  |
| MECANISMOS EXPLICATIVOS E HIPÓTESIS .....                                                                      | 77  |
| TEORÍAS BASADAS EN LAS ACTITUDES INTERGRUPALES.....                                                            | 78  |
| TEORÍAS BASADAS EN INFORMACIÓN – ESTEREOTIPOS .....                                                            | 80  |
| METODOLOGÍA .....                                                                                              | 83  |
| DATOS .....                                                                                                    | 83  |
| VARIABLES .....                                                                                                | 86  |
| ESTRATEGIA ANALÍTICA .....                                                                                     | 88  |
| RESULTADOS.....                                                                                                | 90  |
| ¿SON LAS CALIFICACIONES SESGADAS? .....                                                                        | 90  |
| ¿LA INFORMACIÓN PREVIA MODIFICA LOS SESGOS EN LAS<br>CALIFICACIONES? .....                                     | 94  |
| ANÁLISIS DE ROBUSTEZ.....                                                                                      | 98  |
| DISCUSIÓN .....                                                                                                | 99  |
| APÉNDICE 1: TABLAS .....                                                                                       | 105 |
| APÉNDICE 2: METODOLOGÍA .....                                                                                  | 109 |
| CAPÍTULO 4 . PROFESORES Y ESTUDIANTES MIGRANTES: UN ESTUDIO<br>SOBRE PREJUICIOS CON EXPERIMENTO DE LISTA ..... | 111 |
| RESUMEN.....                                                                                                   | 111 |
| INTRODUCCIÓN .....                                                                                             | 112 |
| PREJUICIOS IMPLÍCITOS Y EXPLÍCITOS .....                                                                       | 118 |
| ¿CÓMO EXPLICAR LOS PREJUICIOS? .....                                                                           | 119 |
| TEORÍAS BASADAS EN ESTEREOTIPOS .....                                                                          | 119 |
| TEORÍAS BASADAS EN EL GUSTO.....                                                                               | 121 |
| DISEÑO DEL ESTUDIO .....                                                                                       | 122 |
| RESULTADOS.....                                                                                                | 127 |
| ¿SON LOS/AS PROFESORES PREJUICIOSOS? .....                                                                     | 127 |
| ¿SON LOS PROFESORES HONESTOS? .....                                                                            | 128 |
| RELACIÓN DE LOS PREJUICIOS CON ACTITUDES INTERGRUPALES<br>.....                                                | 129 |
| ANÁLISIS DE ROBUSTEZ.....                                                                                      | 131 |
| DISCUSIÓN .....                                                                                                | 131 |
| CONCLUSIONES .....                                                                                             | 134 |
| APÉNDICE 1: TABLAS .....                                                                                       | 136 |
| APÉNDICE 2: EVALUACIÓN DE SUPUESTOS.....                                                                       | 138 |
| APÉNDICE 2: CONSTRUCCIÓN DE VARIABLES DE ACTITUDES<br>INTERGRUPALES .....                                      | 142 |
| CAPÍTULO 5 . CONCLUSIONES.....                                                                                 | 144 |

|                   |     |
|-------------------|-----|
| BIBLIOGRAFÍA..... | 156 |
|-------------------|-----|

## ÍNDICE DE TABLAS

|                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 2.1. Caracterización países seleccionados.....                                                                                           | 39  |
| Tabla 2.2. Distribución de variables principales en muestras efectivas de matemática y lenguaje .....                                          | 44  |
| Tabla 2.3. Relaciones entre nacionalidad, expectativas profesores y composición étnica con logro académico (modelos multinivel lineales) ..... | 49  |
| Tabla 2.4. Efecto de interacción expectativas profesores y composición étnica con logro académico (modelos multinivel lineales) .....          | 55  |
| Tabla 2.5. Distribución de variables principales en matemática y lenguaje en población .....                                                   | 63  |
| Tabla 2.6. Distribución de variables de control en muestras efectivas de matemática y lenguaje .....                                           | 65  |
| Tabla 2.7. Coeficientes variables de control Modelos A2 y B2 de Tabla 3.....                                                                   | 66  |
| Tabla 2.8. Deciles composición étnica.....                                                                                                     | 67  |
| Tabla 2.9. Expectativas educativas de profesores según nacionalidad de estudiantes .....                                                       | 68  |
| Tabla 3.1. Caracterización muestras efectivas en matemática y lenguaje .....                                                                   | 84  |
| Tabla 3.2. Estimación de Diferencia en Diferencias (DID) .....                                                                                 | 94  |
| Tabla 3.3. Estimación de Diferencia en Diferencias (DID) con covariables para matemática .....                                                 | 96  |
| Tabla 3.4. Estimación de Diferencia en Diferencias (DID) con covariables para lenguaje .....                                                   | 97  |
| Tabla 3.5. Estimación de Diferencia en Diferencias (DID) según nacionalidad de estudiantes .....                                               | 98  |
| Tabla 3.6. Caracterización población en matemática y lenguaje .....                                                                            | 105 |
| Tabla 3.7. Resultados análisis de aleatoriedad.....                                                                                            | 107 |
| Tabla 4.1. Estadísticos descriptivos para muestra efectiva y datos censales .....                                                              | 126 |
| Tabla 4.2. Prejuicios hacia habilidades de aprendizaje de estudiantes haitianos.....                                                           | 128 |
| Tabla 4.3. Prejuicios implícitos segmentados según pregunta directa.....                                                                       | 129 |
| Tabla 4.4. Análisis de actitudes para experimento de lista y pregunta directa .....                                                            | 130 |
| Tabla 4.5. Prejuicios implícitos hacia habilidades de aprendizaje de estudiantes mapuches y chilenos .....                                     | 131 |
| Tabla 4.6. Estadísticos descriptivos para tratamientos: condición indígena y condición local .....                                             | 136 |
| Tabla 4.7. Floor y ceiling effects .....                                                                                                       | 139 |
| Tabla 4.8. Tests Placebo para evaluar supuestos experimento de lista.....                                                                      | 140 |
| Tabla 4.9. Análisis de balance.....                                                                                                            | 140 |
| Tabla 4.10. Estadísticos descriptivos actitudes intergrupales según condición de tratamiento (medias y desviaciones estándar).....             | 143 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1.1. Modelo explicativo éxito educativo estudiantes migrantes y factor profesor .....                                                        | 16 |
| Figura 2.1. Valores predichos de logro académico según nacionalidad .....                                                                           | 53 |
| Figura 2.2. Efectos marginales promedio de las expectativas educacionales de los/as profesores y la composición étnica en el logro académico .....  | 57 |
| Figura 2.3. Valores predichos de logro académico según nivel educativo de padres y nacionalidad de estudiantes .....                                | 69 |
| Figura 3.1. Distribución del puntaje ciego (B) y no ciego (NB) en matemática y lenguaje según el antecedente migratorio de los/as estudiantes ..... | 91 |
| Figura 3.2. Tendencias en las puntuaciones de matemática y lenguaje según el antecedente migratorio de los/as estudiantes .....                     | 92 |

## RESUMEN

En las últimas décadas los movimientos migratorios en Latinoamérica han aumentado sustantivamente en número. Esto ha traído consigo una discusión sobre cómo son las trayectorias de niños, niñas y adolescentes migrantes en los países receptores. Específicamente en esta tesis se busca analizar el rol de los y las profesores en el éxito educativo de estudiantes migrantes latinoamericanos en Chile a partir del desarrollo de tres artículos científicos empíricos. Estos artículos se basan en datos cuantitativos de fuente primaria y secundaria. Los datos primarios se recolectaron por medio de la aplicación de una encuesta a dos muestras por conveniencia de profesores de básica y media que se desempeñaban en el sistema educativo chileno. Los datos secundarios provienen de la Agencia de Calidad en la Educación y el Ministerio de Educación (MINEDUC).

En el primero de los artículos se buscó analizar la relación de la nacionalidad de los/as estudiantes, las expectativas educativas de los/as profesores y la composición étnica de las aulas con el logro académico en matemática y lenguaje. En el segundo se estudió el sesgo en las calificaciones de los/as profesores de matemáticas y lenguaje hacia sus estudiantes migrantes de origen latinoamericano que residen en Chile. Por último, investigué sobre los prejuicios explícitos e implícitos de profesores hacia estudiantes migrantes de origen latinoamericano en Chile, particularmente los/as estudiantes de origen haitiano.

Los resultados muestran que los/as profesores se asocian con los resultados educativos de los/as estudiantes migrantes, en donde las expectativas educativas de los/as docentes formaron parte central de mi argumento. Además, expuse que los/as profesores tienen una menor valoración hacia los/as estudiantes de minorías racializadas migrantes. De todas maneras, en el caso de las evaluaciones de los/as profesores hacia estudiantes migrantes, mis hallazgos sugieren que los/as docentes son bastante precisos en sus calificaciones. A partir de mis análisis, también evidencié que la información previa y estereotipos permiten explicar las actitudes y comportamiento de los/as profesores hacia los/as estudiantes migrantes.

## CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

Chile está experimentando una “crisis migratoria”. La cantidad de migrantes ha aumentado de manera importante en las últimas décadas, pero desde la pandemia por Covid-19, el incremento de migrantes que ingresan por pasos no habilitados ha crecido dramáticamente<sup>1</sup>. Esta migración irregular ha aumentado un poco más del 60% entre los años 2020 y 2021, estando mayormente conformados por venezolanos que buscan escapar de un país sumido en una fuerte crisis económica y social. La falta de planificación y regulación para recibir a esta nueva ola migratoria ha hecho que exista una fuerte confrontación entre “extranjeros” y “chilenos”, en donde la quema de los enseres de un grupo de migrantes instalados en carpas en Iquique, norte de Chile, por parte de chilenos, fue un acto que mostró explícitamente la discriminación que viven día a día los/as inmigrantes<sup>2</sup>. Sumado a esto, los medios de comunicación muestran frecuentemente noticias y reportajes vinculando la migración con delincuencia y pobreza, principalmente en el norte del país, fomentando aún más el temor de la población hacia esta nueva ola de migrantes (para un análisis previo revisar Stefoni & Brito, 2019). De hecho, en la última elección presidencial del 2021 uno de los candidatos más votados propuso hacer una zanja en la frontera para evitar el ingreso de nuevos migrantes irregulares<sup>3</sup>. Por su parte, la principal solución del segundo gobierno de Sebastián Piñera han sido las expulsiones y constantes críticas políticas, mientras las molestias de la población se acentúan, manteniendo las manifestaciones en el norte del país<sup>4</sup>.

De todas maneras, la historia migratoria no es nueva en Chile. La literatura especializada la divide en cuatro grandes momentos: migración de ultramar (finales del siglo XIX y principios del siglo XX), éxodo por la dictadura militar (1973-1989), reapertura de las fronteras (vuelta a la democracia a principios de los noventa) y la nueva ola migratoria (desde los 2000) (Aninat & Sierra, 2019; Cano & Soffia, 2009;

---

<sup>1</sup> Información disponible en: <https://www.migracionenchile.cl/visas-e-ingresos/>

<sup>2</sup> [https://www.cnnchile.com/pais/queman-carpas-migrantes-marcha-iquique\\_20210925/](https://www.cnnchile.com/pais/queman-carpas-migrantes-marcha-iquique_20210925/)

<sup>3</sup> <https://www.adnradio.cl/politica/2021/10/31/la-zanja-jose-antonio-kast-crisis-migratoria.html>

<sup>4</sup> <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2022/01/31/1045504/delgado-migracion-tarapaca-nuevo-gobierno.html>

Solimano & Tokman, 2006). Cada uno de estos procesos migratorios tiene sus propias particularidades, pero en cada uno de estos se presenta un fuerte componente nacionalista, en donde el racismo basa sus cimientos en la búsqueda de “un ideal de blancura encarnado en la figura del hombre-blanco-europeo” (Correa Téllez, 2016, p. 42). Por ejemplo, la primera ola migratoria de finales del siglo XIX y principios del siglo XX fue fomentada por el Estado chileno para colonizar áreas con baja cantidad de habitantes, potenciar la industria del país y de paso “mejorar la raza chilena”, incentivando la llegada de migrantes europeos. En contraposición, la migración que se produjo por la apertura de las fronteras en la vuelta a la democracia trajo consigo “formas encubiertas de discriminación e intolerancia étnica, racial y cultural” (Stefoni E., 2001), especialmente dirigidos a migrantes provenientes de Perú y Bolivia, quienes llegaron a Chile principalmente por los problemas económicos y sociales de sus países.

Una de las problemáticas que se abre a partir de los procesos migratorios, tanto en Chile como en el mundo, son los procesos de integración de niños/as y adolescentes migrantes. El Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) estiman que las personas migrantes residentes en el país llegan a 1.462.103 para el 2020, del cual cerca del 14% corresponden a niños/as y adolescentes<sup>5</sup>. En el sistema educativo, estos alcanzan a ser el 5% de la matrícula total en el mismo año, representando a 178.860 estudiantes. Este dato representa un alza del 83% respecto al 2015 (Fernández, 2018). A pesar de este incremento sustantivo en la cantidad de estudiantes migrantes en las aulas chilenas, no se han generado nuevas políticas educativas desde el 2018, cuando el Ministerio de Educación (MINEDUC) lanzó el documento *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*, el cual busca dar lineamientos a los actores del sistema educacional para la integración y desarrollo de los/as estudiantes migrantes en Chile<sup>6</sup>. De todas maneras, sigue siendo insuficiente el apoyo que reciben las familias migrantes en su paso por el sistema educativo. Por ejemplo, no hay acompañamiento en la selección y acceso a escuelas para las familias migrantes, lo cual se suma a un

---

<sup>5</sup> Información disponible en: <https://www.ine.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales/demografia-y-migracion>

<sup>6</sup> Disponible en: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>

bajo conocimiento sobre el funcionamiento del sistema educativo y, generalmente, débiles redes sociales (Joiko Mujica, 2019). Sumado a esto, la literatura sobre el caso chileno ha observado que tanto directivos de las escuelas, docentes y pares poseen mayormente prejuicios negativos hacia los/as estudiantes migrantes, lo que muchas veces desencadena en hechos de discriminación implícita y explícita (Ortega et al., 2020; Salas et al., 2017; Segovia Lagos & Rendón Zapata, 2020; Stang-Alva et al., 2021; Tijoux-Merino, 2013).

En este sentido, aún falta mucho que decir respecto a distintos aspectos que involucran el éxito educativo de los/as niños/as y adolescentes migrantes, fenómeno central para comprender sus posibilidades de movilidad ascendente o asimilación descendente (Fernández-Kelly, 2008; Portes & Zhou, 1993). La mayor parte de los estudios provienen de Europa y Estados Unidos, en cuanto estas zonas geográficas han experimentado procesos y crisis migratorias de larga data. Por ejemplo, el aumento de los movimientos migratorios en los períodos de la segunda guerra mundial, las guerras de Siria y Afganistán, además del constante éxodo de mexicanos a Estados Unidos. Estos eventos -y otros- han motivado a investigadores e investigadoras a buscar respuestas sobre distintos ámbitos relacionados con los procesos de asimilación en los países receptores de niños/as y adolescentes migrantes, en donde se ha mostrado que los modos de incorporación dependen de factores tanto a nivel individual como estructural (Feliciano, 2020; Gagné et al., 2020; Portes & Rumbaut, 2006; Schneeweis, 2011; Villalobos et al., 2018; Weber et al., 2015). Diferencias en las orientaciones culturales, aculturación (combinación entre la mantención de la identidad propia y su identificación con la cultura receptora), recursos socioeconómicos, capital cultural, características de la comunidad co-étnica, composición de las aulas de clase, políticas del gobierno receptor, valores y prejuicios de la comunidad de acogida, son los principales componentes que definen el éxito en las trayectorias de niños/as y adolescentes migrantes.

El rendimiento académico ha sido un ámbito bastante explotado por la literatura internacional, en cuanto es un indicador relevante para comprender el éxito educativo de niños/as y adolescentes migrantes. Sobre esto, la evidencia ha mostrado que existen grupos étnicos que se encuentran en mayor desventaja frente a otros, principalmente

aquellos que provienen de países más vulnerables (tanto económica como políticamente), primeras generaciones y hablantes no nativos (Azzolini et al., 2012; Cobb-Clark et al., 2012; Duong et al., 2016; Heath et al., 2008; Ho & Kao, 2018; Levels et al., 2008). En el caso de Chile, existe poca evidencia empírica asociada con el rendimiento académico de estudiantes migrantes (Bustos González & Mondaca Rojas, 2018; División de Estudios Agencia de Calidad de la Educación, 2021; Eyzaguirre et al., 2019). Los resultados sugieren que, en términos generales, los/as estudiantes migrantes tienen un menor logro académico en matemática y lenguaje en comparación a los/as estudiantes nacionales en educación primaria con excepción del alumnado venezolano, quienes tienden a presentar un mejor rendimiento que sus pares chilenos. En secundaria, los estudios han mostrado resultados mixtos, en cuanto hay evidencia que ha observado que los/as estudiantes migrantes presentan mejores resultados académicos que sus pares locales (Bustos González & Mondaca Rojas, 2018; Eyzaguirre et al., 2019), pero en otros casos la relación se revierte (División de Estudios Agencia de Calidad de la Educación, 2021). A pesar de que la literatura ha intentado explorar la heterogeneidad de los resultados, utilizando variables como el tiempo en el sistema educacional y concentración de migrantes en el aula, aún falta un mayor desarrollo en el análisis y explicaciones del rendimiento académico de estudiantes migrantes en Chile.

En el caso de la literatura internacional, también hay factores que han sido poco explorados o que han mostrado resultados mixtos. Especialmente lo que refiere al rol de la composición étnica (proporción de estudiantes migrantes en el aula o escuela) (Hermansen & Birkelund, 2015; Jensen & Rasmussen, 2011; Seuring et al., 2020; Sykes & Kuyper, 2013; Thrupp et al., 2002; van Ewijk & Slegers, 2010) y las expectativas educativas de los y las profesores (Agirdag et al., 2013; Kaiser et al., 2017; Peterson et al., 2016; H. Turner et al., 2015). Ambos elementos son importantes para comprender las oportunidades de aprendizaje a las cuales pueden acceder niños/as y adolescentes migrantes. Aquí confluyen elementos como las interacciones con pares, sesgos de selección, calidad de la docencia y prácticas pedagógicas. En este sentido, el rol de los/as docentes es especialmente relevante, en cuanto la evidencia ha mostrado que son determinantes a la hora de comprender las trayectorias educativas y la

integración de migrantes en las sociedades receptoras. Por ejemplo, se ha mostrado que los/as profesores califican (Sprietsma, 2013; Tobisch & Dresel, 2017; Triventi, 2020), hacen recomendaciones para seguir determinado *track* académico (Crul et al., 2013; Glock et al., 2013) y tienen comportamientos diferenciados según la nacionalidad de sus estudiantes (Cherng, 2017; Ortega et al., 2020), en donde ciertos grupos étnicos se mantienen en desventaja. El estudio sobre los sesgos en las calificaciones de los/as profesores hacia estudiantes migrantes no se ha desarrollado en Chile. Solamente existen algunos estudios cualitativos que buscan conocer cómo los/as educadores perciben el rendimiento académico de sus estudiantes migrantes (Cerón et al., 2017; Riedemann & Stefoni, 2015; Salas et al., 2017; Tijoux-Merino, 2013). Existe un poco más de desarrollo a nivel internacional -aunque el foco ha estado más bien en los sesgos de género (Lavy, 2008; Terrier, 2020)-, pero esta literatura se ha centrado más bien en identificar la presencia y magnitud de los sesgos en las evaluaciones, más que ahondar en posibles mecanismos explicativos.

Una línea explicativa detrás de estas diferencias refiere a los posibles prejuicios y estereotipos que los/as docentes asocian a sus estudiantes de determinados grupos étnicos. Existe una vasta literatura a nivel internacional que ha buscado ahondar en este fenómeno, dando cuenta de la importancia que tiene para la realidad que viven los/as estudiantes migrantes dentro de las aulas de clase. En términos generales, la mayor parte de la literatura ha mostrado que los/as profesores tienen actitudes negativas hacia los/as estudiantes migrantes, pero que no siempre se manifiestan de manera explícita (Glock, 2016; Glock & Klapproth, 2017; Lorenz, 2021; van den Bergh et al., 2010). De todas maneras, la presencia de actitudes prejuiciosas depende del grupo bajo análisis. Por ejemplo, la literatura ha mostrado que los/as estudiantes asiáticas son flanco de actitudes más positivas por parte de los/as docentes (Peterson et al., 2016), pero lo contrario ocurre con el alumnado turco (Kleen et al., 2019). Una de las grandes debilidades de la evidencia previa es la capacidad de identificar mecanismos que permitan explicar los prejuicios tanto implícitos como explícitos de los/as profesores. Por otra parte, en Chile no existe un desarrollo en la discusión sobre los prejuicios implícitos y explícitos hacia los/as estudiantes migrantes. Como se mencionó previamente, la literatura más bien ha buscado analizar cualitativamente los

discursos de los/as profesores, y el rol que éstos cumplen en la reproducción de las desigualdades sociales (Grau-Rengifo et al., 2021; Pavez-Soto et al., 2019; Riedemann & Stefoni, 2015; Stang-Alva et al., 2021).

Lo expuesto anteriormente da cuenta de la necesidad de indagar en el rol que cumplen los/as profesores en el éxito educativo de niños/as y adolescentes migrantes. Especialmente si se toma en cuenta la profecía autocumplida o el efecto Pigmalión (adquiere su nombre a partir del estudio realizado por Rosenthal & Jacobson, 1968), fenómeno que consigna que las expectativas de los/as profesores se hacen realidad, en cuanto los/as estudiantes las asimilan y actúan de acuerdo con estas expectativas (Jussim, 1986). El problema es cuando los/as docentes muestran expectativas constantemente más bajas hacia estudiantes de grupos étnicos minoritarios solamente por pertenecer a estos grupos, tal como lo muestra la literatura (C. M. Rubie-Davies, 2017), afectando de manera negativa sus procesos de integración en la sociedad. En efecto, investigaciones han mostrado que esta profecía autocumplida ocurre principalmente en el caso de estudiantes pertenecientes a grupos sociales estigmatizados, como las minorías étnicas (Jussim & Harber, 2005; Tobisch & Dresel, 2017).

A partir de lo anterior, resulta necesario ahondar en el rol de los/as profesores respecto a sus estudiantes migrantes en Chile. Por lo que el objetivo general de esta tesis doctoral propone *analizar el rol de los y las profesores en el éxito educativo de estudiantes migrantes latinoamericanos en Chile*. En las siguientes secciones de este capítulo se aborda: modelo explicativo y objetivos específicos, contribuciones del estudio y resumen de los artículos.

## **MODELO EXPLICATIVO Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Para responder al objetivo general de este estudio se propone un modelo explicativo que busca evaluar el rol de los/as profesores en el éxito educativo de los/as estudiantes migrantes latinoamericanos en Chile. Como se observa en la Figura 1.1, el *outcome* de interés es el éxito educativo. En términos conceptuales, el éxito educativo se puede entender como rendimiento académico, participación en actividades educativas con

propósito, satisfacción, adquisición de conocimientos, habilidades y competencias, persistencia, consecución de objetivos educativos y rendimiento postuniversitario (Kuh et al., 2006). En este sentido, la mayor parte de la literatura en educación y sociología utiliza el rendimiento académico de los/as estudiantes como un indicador para medir el éxito educativo. Esto también ha sido así para el caso de los/as migrantes, en cuanto es un indicador importante que permite comprender sus procesos de asimilación en las sociedades receptoras (Portes & Rumbaut, 2006).

Figura 1.1. Modelo explicativo éxito educativo estudiantes migrantes y factor profesor



*Nota:* Elaboración propia a partir de revisión de literatura.

Como se mencionó previamente, en Chile no hay evidencia clara sobre el logro académico de los/as estudiantes migrantes, por lo que para entender el rol de los/as profesores, resulta necesario proveer de esta información. Sumado a esto, me interesó incorporar dos variables clave para comprender el rol de los/as docentes en el logro académico de los/as estudiantes según su nacionalidad, y que además han sido poco tratadas por la literatura internacional, a saber: las expectativas educativas de los/as profesores y la composición étnica de las aulas. Por lo que el objetivo específico 1 de esta tesis busca *analizar la relación de la nacionalidad de los/as estudiantes, las expectativas educativas de los/as profesores y la composición étnica de las aulas con el logro académico en matemática y lenguaje en el contexto chileno*.

Tal como muestra la Figura 1.1, y consigna mi objetivo específico 1, las expectativas educativas de los/as docentes son una parte central de mi modelo explicativo. Estas expectativas se pueden entender como las creencias que los/as educadores tienen sobre

el nivel de logro futuro de los/as estudiantes (C. M. Rubie-Davies, 2017). Estas expectativas no solamente tienen una relación directa con el éxito educativo de los/as estudiantes migrantes (lo que se explora con el objetivo específico 1), sino que repercuten en las respuestas de los/as profesores frente a sus estudiantes. Por ejemplo, las expectativas afectan en las interacciones en el aula, las recomendaciones y evaluaciones que realizan los/as profesores, entre otras (Denessen, Keller, et al., 2020; Gentrup et al., 2020; Trusz, 2018). En este estudio me centro en el sesgo en las calificaciones por parte de los/as profesores hacia sus estudiantes migrantes en comparación a los/as locales. Este sesgo ocurre cuando los/as profesores subestiman o sobrestiman sistemáticamente el aprendizaje de los/as estudiantes según su pertenencia a un grupo social. Siguiendo la lógica de la profecía autocumplida (C. M. Rubie-Davies, 2017; S. Wang et al., 2018), estas diferencias pueden llevar a los/as estudiantes a percibirse con determinadas capacidades y habilidades, lo cual puede repercutir en aspectos como la motivación e interés en estudiar, expectativas educativas, comportamiento en la escuela, entre otros. Es decir, los/as estudiantes asimilan estas diferencias, haciendo realidad las expectativas diferenciadas de sus profesores, lo cual, finalmente, afecta el éxito educativo de los/as estudiantes. Como comenté previamente, en Chile no se ha estudiado el sesgo en las calificaciones para el caso de los/as estudiantes migrantes y la literatura internacional no ha explotado los mecanismos explicativos de este fenómeno. Es por esto que mi objetivo específico 2 busca *analizar el sesgo en las calificaciones de los/as profesores de matemáticas y lenguaje hacia sus estudiantes migrantes de origen latinoamericano que residen en Chile*.

El último paso de mi modelo explicativo se enfoca en la formación de las expectativas educativas de profesores. La Figura 1.1 muestra que estas expectativas se forman a partir de los prejuicios y estereotipos de los/as profesores hacia grupos étnicos y raciales y la información previa sobre los/as estudiantes con la que cuentan los/as docentes. Por un lado, los prejuicios se pueden entender como una antipatía basada en una generalización defectuosa e inflexible, que puede ser sentida o expresada, la cual puede dirigirse hacia un grupo o hacia un individuo porque es miembro de ese grupo (Allport, 1954). Sobre los estereotipos, se definen como esquemas cognitivos usados

para procesar información acerca de otros (Dovidio et al., 2010). Por otro lado, la información previa con la cual cuentan los/as profesores, principalmente el logro académico previo, comportamiento previo y motivación por el estudio, les permiten desarrollar expectativas más precisas, es decir, aumenta la capacidad de los/as profesores para evaluar adecuadamente las características de los/as estudiantes y estimar adecuadamente los requisitos de aprendizaje y tareas (Urhahne & Wijnia, 2021). En esta tesis busqué profundizar en estos temas, considerando que en Chile toda la literatura se ha desarrollado desde un enfoque metodológico cualitativo. Sobre la literatura internacional, esta no ha explorado mecanismos explicativos para el caso de los/as estudiantes migrantes. Por ende, mi objetivo específico 3 es: *identificar los prejuicios explícitos e implícitos de profesores hacia estudiantes migrantes de origen latinoamericano en Chile, particularmente los/as estudiantes de origen haitiano*. Se selecciona el caso de los/as estudiantes haitianos en cuanto, a pesar de corresponder a una migración intra-regional, el idioma oficial de Haití no es el español y se distinguen por un fenotipo de piel más oscuro, a diferencia de la mayoría de los/as migrantes latinoamericanos que llegan a Chile (Rojas Pedemonte et al., 2017). Esto ha hecho que este grupo de migrantes se convierta en un flanco de actitudes discriminatorias en diversos ámbitos del mundo social (Madriaga Parra, 2020), especialmente desde los medios de comunicación (Stefoni & Brito, 2019).

En síntesis, los tres capítulos que conforman esta tesis desarrollan cada uno de estos objetivos específicos. La articulación entre ellos es que buscan, desde distintas aristas, problematizar sobre el rol de los/as profesores en el éxito educativo de los/as estudiantes migrantes en Chile, particularmente respecto a posibles sesgos que convergen en torno al logro académico y habilidades de aprendizaje de este alumnado.

## **CONTRIBUCIONES**

En esta sección presento las contribuciones de mi tesis doctoral segmentadas a partir de cada objetivo de investigación.

Objetivo específico 1: *analizar la relación de la nacionalidad de los/as estudiantes, las expectativas educativas de los/as profesores y la composición étnica de las aulas con el logro académico en matemática y lenguaje en el contexto chileno.*

El capítulo 2 de la presente tesis desarrolla este objetivo específico. Las principales contribuciones de este capítulo son cuatro. Primero, uso información censal para realizar mis análisis, en cambio la mayor parte de estudios previos para estudiar la relación entre nacionalidad, expectativas educativas de padres, composición étnica y logro académico, utilizan datos a nivel muestral. Esto permite disminuir posibles sesgos en los resultados. Segundo, dada la riqueza de los datos, incorporo variables que son relevante para la literatura especializada, y que muchas veces no son consideradas de manera íntegra en estudios previos. Por lo que, además de tener información sobre nacionalidad, expectativas educativas de los/as profesores y la composición étnica de las aulas, cuenta con otras variables de interés como, por ejemplo, nacionalidad de los padres, estructura familiar, tiempo en el sistema educativo, logro académico previo, segregación socioeconómica de la escuela, entre otras (Azzolini et al., 2012; Hermansen & Birkelund, 2015; Kroneberg, 2008; Levels et al., 2008; S. L. Pong & Hao, 2007; Portes & Hao, 2004; Portes & Rumbaut, 2006). Tercero, a pesar del aumento en la cantidad de investigaciones sobre expectativas educativas de los/as docentes, composición étnica y logro académico de estudiantes migrantes, los resultados siguen siendo heterogéneos dependiendo de la unidad de análisis, contexto y calidad de los datos. Este estudio busca aportar a identificar la manera en que ocurre esta asociación, observar si los resultados de investigaciones previas se mantienen y aportar a las explicaciones que ha propuesto la literatura previa (Agirdag et al., 2013; van Ewijk & Sleegers, 2010). Finalmente, se busca contribuir al poco estudiado caso latinoamericano, región que ha experimentado un aumento importante en los flujos migratorios desde la misma región (migración sur-sur) en la última década, mayormente por conflictos económicos, políticos y desastres naturales (Feldman-Bianco et al., 2011; Maldonado Valera et al., 2018; Stefoni, 2011). La literatura no ha profundizado en el logro académico según la nacionalidad de los/as niños/as, por lo que este estudio busca aportar con esta información para el caso

chileno, permitiendo, además, discutir sobre los modos de incorporación de algunos grupos étnicos latinoamericanos.

Objetivo específico 2: *analizar el sesgo en las calificaciones de los/as profesores de matemáticas y lenguaje hacia sus estudiantes migrantes de origen latinoamericano que residen en Chile.*

El capítulo 3 desarrolla este segundo objetivo específico. Para responder a él, nuevamente se utilizan datos censales, a diferencia de estudios anteriores sobre el sesgo en las calificaciones que mayoritariamente se han basado en muestras pequeñas o selectivas. Para ello, se utiliza un diseño de diferencia-en-diferencias (DID) que busca eliminar problemas de autoselección y deserción, lo cual puede entregar estimaciones más robustas respecto al sesgo de los/as profesores y posibles mecanismos explicativos (Lavy, 2008). Sumado a esto, los datos utilizados tienen información sobre una prueba estandarizada aplicada a todos/as los/as estudiantes del sistema educativo chileno y las calificaciones de los/as profesores para cada uno de estos/as estudiantes. Por lo que los puntajes de la prueba estandarizada brindan un punto de referencia para evaluar si los/as profesores sobrevaloran o subestiman sistemáticamente a los/as estudiantes migrantes en relación con sus pares locales.

Aún falta mucho que decir respecto a qué factores explicarían estos sesgos. La literatura se ha focalizado principalmente en los prejuicios y estereotipos de los/as profesores hacia estudiantes migrantes, pero estas creencias podrían estar construidas no solo considerando la nacionalidad de los/as estudiantes, sino que a partir de la conducta de los/as estudiantes, su motivación hacia el estudio, rendimiento académico previo, nivel socioeconómico y género. La presente investigación contribuye a llenar esta brecha a través de la incorporación de estas covariables en los análisis. Además, todos los estudios sobre el sesgo en las evaluaciones de migrantes se han realizado en países desarrollados. El caso que estudio ofrece una imagen de un país de ingreso medio que ha experimentado un aumento significativo en la cantidad de estudiantes migrantes inter-regionales en la última década, quienes, a su vez, se insertan en un sistema educativo altamente estratificado. Al respecto, la literatura, principalmente cualitativa, ha mostrado que los/as estudiantes migrantes provenientes de Latinoamérica cargan con altos niveles de prejuicios negativos (implícitos y

explícitos) por parte de sus profesores y pares, especialmente aquellos con rasgos afrodescendientes (Castillo et al., 2018; Cerón et al., 2017; Pavez Soto, 2012; Pavez-Soto et al., 2019; Riedemann & Stefoni, 2015; Salas et al., 2017; Tijoux-Merino, 2013).

Por último, ahondar en este fenómeno puede entregar nueva evidencia acerca de cómo los/as profesores pueden influir en las brechas de aprendizaje entre estudiantes migrantes y locales. La literatura sugiere que las expectativas de los/as profesores pueden “hacerse realidad” para los/as niños/as, ya que internalizan estas creencias y actúan de manera que confirman las expectativas de sus profesores, lo que en consecuencia afecta sus resultados educativos, como motivación hacia el estudio, el esfuerzo y la conducta en las clases (Jussim, 1986; Rosenthal & Jacobson, 1968b). Los estudios han mostrado que esta profecía autocumplida ocurre principalmente para estudiantes pertenecientes a grupos sociales estigmatizados, como los/as estudiantes de minorías étnicas (Jussim & Harber, 2005; Tobisch & Dresel, 2017). En este sentido, estos sesgos en las calificaciones pueden tener consecuencias a largo plazo para los procesos de asimilación de los/as estudiantes migrantes en los países receptores.

*Objetivo específico 3: identificar los prejuicios explícitos e implícitos de profesores hacia estudiantes migrantes de origen latinoamericano en Chile, particularmente los/as estudiantes de origen haitiano.*

En el capítulo 4 presento los resultados del estudio que abordan este último objetivo específico. Al respecto, aún falta mucho que decir respecto a los prejuicios explícitos e implícitos hacia estudiantes migrantes racializados por parte de profesores en Latinoamérica. La mayor parte de los estudios se han realizado para el caso de los/as estudiantes turcos en Alemania (Costa et al., 2021), en donde se ha mostrado que los/as profesores presentan prejuicios implícitos hacia este grupo étnico, lo cual no siempre se manifiesta de manera explícita. Particularmente estudiar la migración haitiana en Chile permite entender si los resultados observados en países desarrollados se replican en un contexto social que ha aumentado sustantivamente su migración en la última década, además de contrastar con teorías que permitan entender los hallazgos. Sumado a esto, no hay evidencia cuantitativa en Chile sobre los/as prejuicios hacia las habilidades de aprendizaje de los/as niños/as y adolescentes haitianos por parte de

los/as profesores del sistema educativo. Además, la literatura previa no ha profundizado en los mecanismos explicativos de los/as prejuicios hacia minorías étnicas por parte de profesores. La mayor parte de los estudios han tratado sobre posibles moderadores de los prejuicios, principalmente respecto a las características de los/as educadores (Costa et al., 2021; Denessen, Hornstra, et al., 2020). En este estudio se incluye una serie de constructos teóricos para evaluar si permiten explicar los prejuicios implícitos y explícitos de los/as docentes.

Por último, este último estudio de la tesis opta por una metodología novedosa para medir los prejuicios implícitos y explícitos, que son los experimentos de lista (*list experiment*), los cuales no han sido utilizados en el campo de estudio de la educación. La mayor parte de los estudios en la materia utilizan métodos de asociación implícita o *priming* afectivo (Costa et al., 2021; Denessen, Hornstra, et al., 2020; Pit-ten Cate & Glock, 2019), siguiendo la disciplina de la psicología social. Estos métodos consignan que las latencias de respuesta infieren actitudes a partir del impacto que tiene un estímulo en la velocidad con la que una persona puede emitir juicios (Correll et al., 2010). En cambio, los experimentos de lista se orientan a reducir la deseabilidad social al aumentar el anonimato al responder preguntas sensibles (Gosen, 2014). En otras palabras, en este estudio se busca disminuir la probabilidad de que los/as profesores entreguen respuestas incorrectas o mientan en sus verdaderas actitudes. En términos del diseño del experimento, otra novedad de mi estudio es que incorpora un ítem placebo en el grupo de control, lo cual es recomendado por literatura reciente (Riambau & Ostwald, 2020). Sumado a esto, se incorporan dos tratamientos más para evaluar la existencia de sesgos hacia otros grupos étnicos.

## RESUMEN DE LA TESIS<sup>7</sup>

Esta tesis se compone de tres artículos independientes que buscan responder cada uno de los objetivos específicos planteados previamente. En el capítulo 2 se presenta el primer artículo que lleva por nombre “*Logro académico en matemática y lenguaje de*

---

<sup>7</sup> Este estudio cuenta con la aprobación del Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

*estudiantes migrantes y locales: el rol de las expectativas educativas de profesores y la composición étnica*”, el cual busca analizar la relación entre la nacionalidad de los/as estudiantes, las expectativas educativas de los/as profesores y la composición étnica de las aulas con el logro académico en matemática y lenguaje en una cohorte de cuarto básico del 2018 (objetivo específico 1)<sup>8</sup>. Para cumplir con este objetivo, se aplica un conjunto de modelos estadísticos multinivel por medio de una estimación de máxima verosimilitud con datos de la Agencia de Calidad en la Educación y el Ministerio de Educación (MINEDUC). Los resultados muestran que los modos de incorporación son diferenciados según la nacionalidad de los/as niños/as. Esto en cuanto el fortalecimiento de las redes co-étnicas y los niveles de aculturación, relacionados con las trayectorias migratorias, parecen estar explicando los resultados en el logro académico de los/as estudiantes bajo análisis. Más aún, el nivel de capital cultural pre-migración es otra explicación de los resultados, característica que opera de manera diferenciada según los niveles de vulnerabilidad de los países desde los cuales provienen los/as estudiantes. Finalmente, se observa que las interacciones con pares, los prejuicios y prácticas pedagógicas de los/as profesores, y la profecía autocumplida permiten entender la asociación de las expectativas educativas de los/as docentes y la composición étnica de las aulas con los resultados educativos de los/as estudiantes migrantes.

En el capítulo 3 de esta tesis se expone el segundo artículo “*¿Existe sesgo en las calificaciones de los/as estudiantes de origen migrante? Un diseño de diferencia-en-diferencias (DID)*”. Este artículo analiza el sesgo en las calificaciones de los/as profesores de matemáticas y lenguaje hacia sus estudiantes migrantes de origen latinoamericano que residen en Chile (objetivo específico 2). Para responder este objetivo, usé nuevamente los datos censales de la cohorte de cuarto básico del 2018 y apliqué una estrategia analítica de diferencia-en-diferencias (DID), la cual permite analizar los sesgos de los/as profesores en sus calificaciones condicional a los resultados de pruebas estandarizadas. Los hallazgos sugieren que los/as docentes buscan compensar las diferencias entre sus estudiantes migrantes y locales por medio

---

<sup>8</sup> Este artículo fue publicado en la revista Education Policy Analysis Archives y está disponible en el siguiente link: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/6337>

de sus evaluaciones, beneficiando al alumnado migrante, al menos en matemática. Por otro lado, los/as estudiantes migrantes vienen de familias con un mayor capital cultural, lo cual es más valorado por los/as profesores. Concluyo que más que un gusto por discriminar, los/as profesores son más bien precisos, en cuanto consideran en gran medida el logro académico previo en sus evaluaciones.

El capítulo 4 muestra el último artículo llamado “*Profesores y estudiantes migrantes: un estudio sobre prejuicios con experimento de lista*”, con el objetivo de identificar los prejuicios explícitos e implícitos de profesores hacia estudiantes migrantes de origen latinoamericano en Chile, particularmente hacia las capacidades de aprendizaje de los/as estudiantes de origen haitiano. Para esto se aplicó un experimento de lista (*list experiment*) dentro de una encuesta online a dos muestras por conveniencia de profesores de educación básica y media en Chile, en donde se obtuvieron 738 respuestas. Los hallazgos sugieren que efectivamente es más probable que los/as profesores muestren prejuicios implícitos y explícitos hacia sus estudiantes haitianos, lo cual se explicaría a partir de los estereotipos de los/as profesores, dentro de una combinatoria de nacionalidad, color de piel, idioma y clase social. Por otra parte, se observa que la presión social a la cual se ven enfrentados los/as profesores opera de manera inversa a lo esperado, es decir, éstos subestiman sus prejuicios implícitos. Finalmente, muestro que la teoría del conflicto grupal estaría explicando en mayor medida los resultados obtenidos.

Por último, en el capítulo 5 se presentan las conclusiones de esta tesis, en donde se discuten los principales hallazgos en conjunto con las respectivas contribuciones teóricas y empíricas. Además, se exponen las limitaciones de este estudio y sugerencias para investigaciones futuras.

## **CAPÍTULO 2. LOGRO ACADÉMICO EN MATEMÁTICA Y LENGUAJE DE ESTUDIANTES MIGRANTES Y LOCALES: EL ROL DE LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE PROFESORES Y LA COMPOSICIÓN ÉTNICA<sup>9</sup>**

### **RESUMEN**

Existe una vasta literatura en países desarrollados que ha documentado la existencia de una brecha étnica en el logro académico, la cual favorece a los/as estudiantes locales. Esta evidencia ha discutido sobre factores individuales y estructurales. A pesar de esto, existen vacíos en la literatura. En este estudio se busca profundizar en torno al caso Latinoamericano y ahondar en la relación entre las expectativas educativas de los/as profesores y la composición étnica de las aulas con los resultados académicos del alumnado migrante y local. Se utilizan datos censales de estudiantes de cuarto básico en Chile por medio de pruebas estandarizadas en matemática y lenguaje, los cuales son analizados con modelos multinivel de cuatro niveles (estudiantes, aulas, escuelas y autoridades locales). Los resultados sugieren que los/as niños/as de minorías étnicas están en desventaja frente a sus pares nacionales en matemática, pero no en lenguaje. Las expectativas educativas de los/as profesores presentan una relación positiva con el logro académico. Lo contrario sucede con el porcentaje de estudiantes migrantes en el aula. Los análisis de interacción indican que la asociación entre las expectativas educativas de los/as docentes y el logro académico es moderada en parte por la composición étnica del aula. Finalmente, se discuten sobre las posibles explicaciones de los hallazgos observados y contribuciones para políticas públicas.

**PALABRAS CLAVE:** logro académico; migración; expectativas profesores; composición étnica.

---

<sup>9</sup> Este artículo fue publicado en la revista Education Policy Analysis Archives y está disponible en el siguiente link: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/6337>

## INTRODUCCIÓN

La evidencia ha mostrado que los/as niños/as y jóvenes migrantes comúnmente presentan menores logros académicos que los/as estudiantes locales, especialmente cuando provienen de países con mayores niveles de vulnerabilidad (Dustmann et al., 2010; Harris et al., 2008; Heath et al., 2008; Ho & Kao, 2018). Existen dos grandes argumentos en la literatura para explicar estas diferencias (Feliciano, 2020; Kao & Thompson, 2003; Portes & Rumbaut, 2006). En primer lugar, hay quienes argumentan que las diferencias en las orientaciones culturales de ciertos grupos étnicos, especialmente sus actitudes hacia los estudios, expectativas y motivaciones promueven o desalientan los resultados académicos. Más aún, la aculturación, basada en la relevancia de la cultura propia del grupo migrante, identificación con el país receptor y uso del lenguaje promueven una mejor adaptación (Portes & Rumbaut, 2006; Weber et al., 2015).

En segundo lugar, la posición estructural de los grupos étnicos también repercute en los logros educativos de los/as niños/as y jóvenes migrantes. Existe una vasta documentación de cómo la posición de los padres en la sociedad receptora incide en el logro académico del alumnado migrante (Entorf, 2015; Gagné et al., 2020; H. Wang et al., 2018). Los padres también permiten entender el rol que cumplen las escuelas. Los recursos socioeconómicos y vínculos sociales de las familias influyen en la selección de la institución educativa a la cual asistirán los/as estudiantes (Azzolini et al., 2012; Brunello & Rocco, 2013; Kroneberg, 2008; Liu et al., 2015; Schneeweis, 2011).

Más aún, la investigación sobre la composición étnica de la escuela (proporción de estudiantes migrantes en la escuela) y el logro académico ha mostrado resultados mixtos. De todas maneras, evidencia reciente ha observado que una mayor proporción de estudiantes migrantes en el aula se asocia a una disminución del logro académico de los/as estudiantes locales, pero no siempre en el caso de los/as migrantes, debido al fortalecimiento de sus redes co-étnicas (Eyzaguirre et al., 2019; Hu, 2018; Seuring et al., 2020). Las hipótesis para explicar la asociación entre ambos fenómenos se centran en las interacciones de pares y oportunidades de aprendizaje de la escuela y de los/as

profesores (Hermansen & Birkelund, 2015; Seuring et al., 2020; Thrupp et al., 2002; van Ewijk & Sleegers, 2010).

La literatura también ha enfatizado la importancia de las expectativas educativas de los/s profesores y los resultados académicos de su alumnado migrante y nativo, en donde ha mostrado relaciones positivas (Kaiser et al., 2017; Peterson et al., 2016; van den Bergh et al., 2010; van Laere et al., 2014). Aunque los hallazgos han sugerido que las expectativas educativas de los/as profesores son menores para sus estudiantes migrantes en comparación a sus pares locales, lo cual se comprendería principalmente por los estereotipos y prejuicios que los/as educadores tienen hacia ciertas minorías étnicas, además de la profecía autocumplida (Brault et al., 2014).

Tomando en cuenta lo expuesto, el presente estudio busca analizar la relación de la nacionalidad de los/as estudiantes, las expectativas educativas de los/as profesores y la composición étnica de las aulas con el logro académico en matemática y lenguaje en el contexto chileno. Para lo cual se usa información censal de una cohorte de cuarto básico. Esta investigación busca presentar nueva evidencia, profundizando en las diferencias y similitudes según nacionalidad, expectativas educacionales de los/as profesores y composición étnica de las aulas. Aprovechando la riqueza de la información disponible, se incluyen otras variables de interés para la literatura especializada, por ejemplo, nacionalidad de los padres, estructura familiar, tiempo en el sistema educativo, logro académico previo, segregación socioeconómica de la escuela, entre otras (Azzolini et al., 2012; Hermansen & Birkelund, 2015; Kroneberg, 2008; Levels et al., 2008; S. L. Pong & Hao, 2007; Portes & Hao, 2004; Portes & Rumbaut, 2006). Más aún, a pesar del aumento en la cantidad de investigaciones sobre las expectativas educativas de los/as docentes, la composición étnica y el logro académico de estudiantes migrantes, los resultados siguen siendo heterogéneos dependiendo de la unidad de análisis, contexto y calidad de los datos. Este estudio busca identificar la manera en que ocurre esta asociación, observar si los resultados de investigaciones previas se mantienen y aportar a las explicaciones que ha propuesto la literatura previa (Agirdag et al., 2013; van Ewijk & Sleegers, 2010).

Finalmente, se busca contribuir al poco estudiado caso latinoamericano, región que ha experimentado un aumento importante en los flujos migratorios desde la misma región

(migración sur-sur) en la última década, mayormente por conflictos económicos, políticos y desastres naturales (Feldman-Bianco et al., 2011; Maldonado Valera et al., 2018; Stefoni, 2011). La literatura no ha profundizado en el logro académico según la nacionalidad de los/as niños/as, por lo que este estudio busca aportar con esta información para el caso chileno, permitiendo, además, discutir sobre los modos de incorporación de algunos grupos étnicos latinoamericanos (Bustos González & Mondaca Rojas, 2018; Eyzaguirre et al., 2019).

Este artículo se divide en las siguientes secciones: primero se presenta la evidencia internacional sobre el logro académico de los/as estudiantes migrantes y la brecha con sus pares locales, luego se presenta el caso chileno y la evidencia nacional, para seguir con las hipótesis de este estudio. Por último, se presenta la metodología, resultados, discusión y conclusiones.

## **BRECHA ÉTNICA EN EL LOGRO ACADÉMICO: EVIDENCIA INTERNACIONAL**

Existe una vasta literatura que ha estudiado el logro académico de estudiantes migrantes, observando que éstos presentan resultados más bajos que sus contrapartes locales. En comparación con migrantes pertenecientes a la generación 1.5 (niños/as que llegaron al país receptor antes de los trece años), segunda generación o más, la evidencia internacional indica que los/as estudiantes de primera generación (principalmente migrantes de más de 13 años) son los más desaventajados (Azzolini et al., 2012; di Bartolomeo, 2011; di Liberto, 2015; Duong et al., 2016; Viola, 2007). Estudios han tomado en cuenta otras medidas como el tiempo que llevan los/as estudiantes en el país o en el sistema escolar, en donde un mayor tiempo en el país o sistema educativo se asocia con un aumento en el logro académico (Akresh & Akresh, 2011; Drake, 2014; Fenoll, 2018; Galloway & Gjefsen, 2020; Kroneberg, 2008; Portes & Hao, 2004). De todas maneras, Xie & Greenman (2011) observaron resultados diferentes cuando consideraron el nivel socioeconómico del contexto social. Bajo la perspectiva de la teoría de asimilación segmentada, la cual consigna que los/as migrantes experimentan diferentes tipos de procesos de asimilación en las sociedades

receptoras según factores como el contexto social (Portes & Rumbaut, 2006; Portes & Zhou, 1993), la investigación muestra una relación negativa entre el tiempo que llevaban en Estados Unidos y los resultados académicos de los/as estudiantes hispánicos de barrios aventajados. Sumado a esto, se ha observado que si al menos uno de los padres nació en el extranjero aumenta la brecha étnica en el logro educativo, pero cuando la comparación se realiza con estudiantes migrantes de primera y segunda generación, sus resultados académicos son mayores (Azzolini et al., 2012; Levels et al., 2008; Lin & Lu, 2016; Sakellariou, 2018).

La evidencia ha mostrado que existen diferencias en el logro académico a partir de la nacionalidad de los/as estudiantes y sus padres (Duong et al., 2016; Han, 2006; Harris et al., 2008; Hoffmann, 2018; Kao & Tienda, 1995; Leckie, 2009; Plewis, 2011; S. Pong & Landale, 2012; Portes & Hao, 2004; Portes & Rumbaut, 2006; Vaquera & Kao, 2012). Por ejemplo, Hsin & Xie (2014) evidenciaron que los/as estudiantes de origen asiático poseen un rendimiento mayor que los/as estudiantes blancos en Estados Unidos, lo cual se explicaría principalmente por las orientaciones culturales hacia el esfuerzo académico de los primeros en contraposición a los locales. También en Estados Unidos, Drake (2014) observó que estudiantes con procedencia hispanica poseen menor logro educativo que los locales, lo cual se asociaría a las barreras lingüísticas que posee este grupo de migrantes, tal como lo ha documentado la literatura (Blanchard & Muller, 2015; Fenoll, 2018; Geay et al., 2013; Mukhopadhyay, 2020; Spees et al., 2016; Strobel, 2016; van Laere et al., 2014). Los estudios que han comparado el logro académico en matemática y lenguaje según nacionalidad han mostrado resultados mixtos (Drake, 2014; Plewis, 2011; Strand et al., 2015). Una mayor diferencia en lenguaje se puede deber, principalmente, a que estos/as estudiantes no son nativos en el lenguaje del país receptor y que la exposición a un idioma extranjero en el hogar afecta de manera negativa su rendimiento. Por el contrario, una menor diferencia en lenguaje se relacionaría a que los/as profesores dedican más tiempo en esta materia en el caso de sus estudiantes no nativos y que sus padres tratan de fortalecer el idioma del país receptor en sus hogares.

El rol de los padres ha sido vastamente documentado por la literatura para el caso del logro académico, en donde se ha evidenciado un efecto positivo del nivel educacional,

ocupacional y económico de los padres en el rendimiento educativo de sus hijos/as, además de disminuir la brecha con los/as estudiantes nativos (di Bartolomeo, 2011; Engzell, 2019; Gagné et al., 2020; Leopold & Shavit, 2013; Lin & Lu, 2016; Miyamoto et al., 2020; S. Pong & Landale, 2012). En esta línea, la estructura familiar es considerada como un factor relevante al momento de entender los resultados educativos de estudiantes migrantes, en donde, aquellos/as niños/as y jóvenes con familias intactas (presencia de los dos padres biológicos) poseen un mayor logro académico en comparación a quienes provienen de familias mixtas. Estar en contextos en donde ambos padres están en el hogar permite fortalecer el capital social de los jóvenes por medio de las redes familiares y co-étnicas, además que, en el caso de comunidades tradicionales, la autoridad parental se ve reforzada (Kroneberg, 2008; Levels et al., 2008; Meunier, 2011; Portes & Hao, 2004; Portes & Rumbaut, 2006).

El contexto educacional también ha mostrado ser importante. La evidencia ha observado que las escuelas más bien reproducen o exacerban las desigualdades étnicas. Por ejemplo, asistir a un colegio privado se asocia a mejores resultados académicos de los/as estudiantes migrantes en comparación a aquellos/as que asisten a colegios públicos (Azzolini et al., 2012; Kroneberg, 2008; Liu et al., 2015; S. L. Pong & Hao, 2007). Por lo mismo, un mayor nivel socioeconómico de las escuelas se relaciona a un aumento en los resultados académicos (Blanchard & Muller, 2015; Brunello & Rocco, 2013; di Liberto, 2015; Kroneberg, 2008; Portes & Rumbaut, 2006; Schneeweis, 2011; Sykes & Kuyper, 2013). Estos resultados se explicarían principalmente por dos motivos (Hanselman, 2018). Primero, aquellos/as estudiantes que provienen de familias con mayores recursos económicos pueden acceder a escuelas con mejores recursos financieros, lo cual se asocia a un mayor desarrollo de infraestructura, programas de seguimiento para estudiantes y apoderados y profesores más calificados. Por otro lado, la experiencia de los/as estudiantes en la escuela se ve favorecida en el caso de quienes poseen un mayor capital cultural, en cuanto están más familiarizados con el código dominante de la escuela, poseen una mayor cantidad de recursos tangibles y padres con mayores credenciales educativas (Bernstein, 2003; Bourdieu, 2016; Bourdieu & Passeron, 1977; Nash, 1990).

En el caso del alumnado migrante, también se ha dado énfasis en la relación de las expectativas educativas de los/s profesores y los resultados académicos, en donde la evidencia ha mostrado que a medida aumentan las expectativas, aumenta el logro académico de los/as estudiantes migrantes y locales (Agirdag et al., 2013; Kaiser et al., 2017; Peterson et al., 2016; H. Turner et al., 2015). Esta relación se explica principalmente por dos fenómenos (Brault et al., 2014; Jussim, 1989). Primero, las expectativas de los/as docentes respecto a sus estudiantes "se hacen realidad", en cuanto los/as estudiantes interiorizan estas creencias y actúan de maneras que confirman las expectativas de sus profesores, lo cual, por consecuencia, afecta sus resultados educativos (Jussim, 1986; Rosenthal & Jacobson, 1968a). Más aún, investigaciones han mostrado que esta profecía autocumplida ocurre principalmente en el caso de estudiantes pertenecientes a grupos sociales estigmatizados, como las minorías étnicas (Jussim & Harber, 2005; Tobisch & Dresel, 2017). Por ejemplo, Agirdag et al. (2013) observaron que las expectativas educativas de los/as profesores son menores en aulas que poseen una mayor proporción de estudiantes migrantes y estas expectativas poseen un efecto indirecto en el logro académico en matemática de un grupo de estudiantes que reside en Bélgica. Segundo, las expectativas de los/as profesores pueden estar formadas por estereotipos y prejuicios hacia ciertas minorías étnicas -negativos o positivos-, los cuales alteran y llevan a evaluaciones erróneas sobre el comportamiento de los/as estudiantes, su rendimiento académico, entre otros. En el caso bajo estudio, la evidencia previa ha mostrado que los prejuicios hacia migrantes de los/as profesores están negativamente relacionados con el logro académico de minorías étnicas (Alesina et al., 2018; Froehlich et al., 2016; Peterson et al., 2016; van den Bergh et al., 2010).

En el caso de la composición de migrantes en las escuelas y aulas, es decir, la proporción de estudiantes migrantes, los resultados han sido mixtos, dependiendo del contexto, calidad de los datos y unidad de análisis (Hardoy & Schøne, 2013; Hermansen & Birkelund, 2015; Jensen & Rasmussen, 2011; Lee & Klugman, 2013; Ohinata & van Ours, 2013; Seuring et al., 2020; Southworth, 2010; Sykes & Kuyper, 2013; van Ewijk & Slegers, 2010; H. Wang et al., 2018). Estudios más recientes, como el caso de Hu (2018), observa una importante influencia negativa de la

proporción de migrantes en el aula sobre el logro académico de los/as estudiantes locales chinos. La literatura identifica tres mecanismos explicativos detrás de estos resultados (Hermansen & Birkelund, 2015; Seuring et al., 2020; Thrupp et al., 2002; van Ewijk & Slegers, 2010). En primer lugar, la influencia de las interacciones con los pares. Una mayor proporción de migrantes podría generar tensiones étnicas que afectan el ambiente, especialmente cuando las características culturales, físicas y actitudes de los/as estudiantes migrantes y locales son más distantes. Además, es posible que los/as estudiantes que comparten el mismo lenguaje o que pertenecen al mismo grupo étnico fortalezcan sus vínculos, excluyéndose o siendo excluidos del resto de sus pares. De la misma forma, una mayor cantidad de estudiantes migrantes podría contribuir a mejorar el logro académico de los/as estudiantes migrantes, en cuanto pueden generar mejores relaciones de apoyo entre sus pares, aumentando su cohesión y fortaleciendo valores, aspiraciones y comportamientos que favorecen sus hábitos de estudio, especialmente cuando tienen un buen manejo de la lengua oficial.

En segundo lugar, este fenómeno podría afectar las oportunidades de aprendizaje vinculadas a los/as profesores. Un mayor porcentaje de estudiantes migrantes en el aula puede repercutir en un ajuste de las prácticas pedagógicas de los/as docentes, especialmente cuando una gran cantidad de estudiantes tienen dificultades de aprendizaje y no comparten el lenguaje del país receptor. Esto afectaría tanto los resultados de estudiantes migrantes como locales. La literatura sugiere que, en estos casos, los/as profesores manifiestan bajas expectativas académicas respecto a sus estudiantes, lo cual se asocia a una disminución en el logro académico de toda el aula. Como mencioné más arriba, este fenómeno se vincula a profecías autocumplidas y sesgos negativos por parte de los/as docentes. La composición étnica también se relaciona con la calidad de los/as docentes (Benson & Bryant, 2020; Sharma et al., 2014). Las escuelas con menores recursos tienen dificultades atrayendo a profesores con altos niveles de calificación y, en muchos países, los/as estudiantes de minorías étnicas asisten en su mayoría a este tipo de establecimientos. Tercero, y en línea con lo anterior, existe un sesgo en la selección de escuelas por parte de los padres migrantes, principalmente por los recursos económicos con los que cuentan. La evidencia ha observado que los/as estudiantes de grupos étnicos minoritarios asisten

en mayor medida a escuelas con menores recursos, lo cual coarta sus oportunidades de aprendizaje debido a limitaciones en infraestructura y problemas en la retención de sus profesores, repercutiendo de manera negativa en los resultados académicos de sus estudiantes.

Retomando la teoría de la asimilación segmentada, esta sugiere que la manera en que los factores previamente mencionados afectan los resultados educativos de los/as estudiantes migrantes, principalmente el capital humano de los padres, la composición familiar y el dominio del lenguaje, dependen del contexto social en el cual se incorporan (Portes & Fernández-Kelly, 2008; Portes & Rumbaut, 2006; Portes & Zhou, 1993). Los distintos modos de incorporación dependen de tres elementos: políticas de gobierno receptor, los valores y prejuicios de la sociedad receptora, y las características de la comunidad co-étnica<sup>10</sup>. Por lo que, en países con poca tradición migratoria, la falta de políticas públicas que permitan que entidades públicas y privadas puedan trabajar en pos de una integración adecuada de esta nueva población hace más difícil la experiencia de los/as niños/as y jóvenes migrantes. Esto sería potenciado cuando los/as estudiantes que pertenecen a grupos étnicos minoritarios cargan con altos niveles de prejuicios negativos en las sociedades receptoras y sus comunidades co-étnicas son pequeñas en número o cuando una mayoría está compuesta por trabajadores manuales. Realizar análisis comparativos intra y entre países ha permitido a los/as investigadores profundizar estos aspectos, observando que, en términos generales, a mayor tradición migratoria de los países receptores o de los grupos migrantes, los/as estudiantes de minorías étnicas presentan mejores resultados educativos (Hochschild & Cropper, 2010; Levels et al., 2008; Riederer & Verwiebe, 2015; Sakellariou, 2018; van de Werfhorst & Heath, 2019).

En el caso latinoamericano la literatura enfocada al estudio de la migración y logro académico es más bien reciente y ha mostrado resultados mixtos, debido, principalmente, a la escasa disponibilidad de datos en la región (Bustos González & Mondaca Rojas, 2018; Chaparro Caso López & Gamazo, 2020; Eyzaguirre et al., 2019; Masapanta-Serpa et al., 2020). La mayor parte de las investigaciones se centran en

---

<sup>10</sup> Una tipología más detallada se presenta en Portes & Zhou (1993).

comprender la brecha étnica en los resultados académicos para los/as estudiantes pertenecientes a pueblos originarios/indígenas, sin tomar en cuenta la nacionalidad (e.g. Delprato, 2019, 2021; Saavedra Vallejos, 2021; Salinas et al., 2021). Los principales resultados han mostrado que los/as estudiantes pertenecientes a etnias minoritarias se encuentran en desventaja frente a los grupos mayoritarios. Por ejemplo, Gallo Cordoba (2019) observó que existe una brecha en el logro académico para los/as estudiantes afrocolombianos, indígenas y otras minorías respecto a sus pares blancos en Colombia. Más aún, la autora mostró que las mayores diferencias se presentan en los puntajes de matemáticas entre escuelas y localidades con diferencias en la composición étnica y altos niveles de segregación, similar a lo que muestran otros estudios en la región (Arteaga & Glewwe, 2017; Canales & Webb, 2018).

## **CONTEXTO CHILENO Y EVIDENCIA NACIONAL**

Este estudio se centra en el contexto chileno, uno de los países latinoamericanos en donde más ha aumentado la migración sur-sur en la última década. Chile tiene una larga historia asociada a los procesos de migración, siendo uno de los más relevantes el que ha experimentado en la última década, al menos numéricamente (Aninat & Sierra, 2019; Cano & Soffia, 2009; Solimano & Tokman, 2006). Según datos del Departamento de Extranjería y Migración (DEM)<sup>11</sup>, en 10 años, las visas otorgadas aumentaron desde 69.390 en el 2008 a 443.041 en el 2018, siendo fundamentalmente a ciudadanos procedentes de Perú, Venezuela, Colombia, Bolivia y Haití. Los principales motivos tras esta migración se deben a la proximidad geográfica, pero también a la situación económica y política estable de Chile, en comparación a los países de origen de los/as migrantes.

Este último fenómeno migratorio ha producido un cambio en la composición de las aulas de clases. Entre los años 2015 y 2017, el número de estudiantes extranjeros ha aumentado casi tres veces (Fernández, 2018; Ministerio de Educación, 2018). El Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) estimaron que las personas extranjeras residentes en el país llegan a 1.251.225,

---

<sup>11</sup> Para más información revisar: <https://www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias/>

del cual el 14,7% corresponde a niños/as y adolescentes. La caracterización demográfica de estos nuevos/as estudiantes indica que se concentran mayormente en la zona centro-norte de Chile, cursan educación primaria y asisten a escuelas municipales (Fernández, 2018; Ministerio de Educación, 2018). Llama la atención esta última característica, en cuanto la matrícula en las escuelas municipales ha disminuido sustancialmente en la última década, en donde la mayoría del estudiantado se concentra en la educación privada subvencionada<sup>12</sup>. La evidencia empírica ha observado que estudiantes de escuelas municipales tienen menores resultados académicos en pruebas estandarizadas y acceden en menor medida a la educación superior cuando se compara con quienes acceden a la educación privada (Bellei, 2013; Canales, 2016; Mizala & Torche, 2012).

Al ser un fenómeno novedoso para el sistema educativo, no existe un claro desarrollo de políticas institucionales orientadas a la integración de este nuevo alumnado, tomando pleno conocimiento de su heterogeneidad. Solamente a partir de la campaña “No Más RUN 100”, liderada por el Servicio Jesuita a Migrantes, tanto el Ministerio de Educación (MINEDUC) como el DEM han trabajado en pos de regularizar la situación de los/as estudiantes extranjeros en Chile, lo cual ha permitido que estos/as estudiantes tengan acceso a los mismos derechos que sus pares locales, además de formar parte de las estadísticas oficiales (Ministerio de Educación (MINEDUC), 2018). Sumado a esto, en el año 2018 el MINEDUC lanzó el documento Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, el cual busca dar lineamientos a los actores del sistema educacional para la integración y desarrollo de los/as estudiantes migrantes en Chile<sup>13</sup>. A pesar de esto, la literatura especializada sugiere profundizar en medidas más concretas (Barrios-Valenzuela & Palou-Julián, 2014; Jiménez et al., 2017; Martínez, 2018; Muñoz & Ramos, 2017; Stefoni et al., 2016).

Esta misma literatura pone énfasis en la necesidad de generar más investigación sobre educación y migración en Chile. No obstante, existe un importante desarrollo en la investigación nacional, especialmente en la última década. Estos estudios se han

---

<sup>12</sup> En Chile, el sistema educativo primario y secundario se divide en tres tipos de dependencias escolares: municipales, privadas subvencionadas por el Estado y privadas pagadas.

<sup>13</sup> Este documento se orienta en tres grandes dimensiones: Articulación Institucional e Intersectorial, Fortalecimiento de la Gestión Educativa y Vinculación territorial para el diseño de política educativa.

focalizado fundamentalmente en caracterizar descriptivamente a este nuevo alumnado (e.g., Fernández, 2018; Mondaca et al., 2018), analizar la elección y acceso al sistema educativo (e.g., Jiménez et al., 2017; Joiko & Vásquez, 2016), las relaciones al interior de los colegios (e.g., Rojas Fabris, 2018; Webb & Alvarez, 2018), y prejuicios y discriminación en el sistema educativo (e.g., Salas et al., 2017; Tijoux-Merino, 2013). Algunos de los principales resultados han mostrado que los/as estudiantes migrantes provenientes de Latinoamérica cargan con altos niveles de prejuicios negativos (implícitos y explícitos) por parte de sus profesores y pares (Acuña Moenne et al., 2018; Aravena & Alt, 2012; Castillo et al., 2018; Cerón et al., 2017; Hernández Yulcerán, 2016; Navas Martínez et al., 2009; Pavez Soto, 2012; Riedemann & Stefoni, 2015; Salas et al., 2017; Tijoux-Merino, 2013). Tanto docentes como pares muchas veces afirman que los/as niños/as migrantes tienen deficiencias académicas y de comportamiento, lo que limita su inclusión en sus escuelas. Los/as docentes también sugieren que el aumento de estudiantes migrantes ha disminuido el nivel académico en sus aulas y que una alta proporción de estos/as estudiantes tienen menor rendimiento académico debido a las diferencias con el currículo chileno, dificultades idiomáticas para los no hispanohablantes (principalmente el caso de estudiantes haitianos) y el nivel de educación de sus padres. En un reciente estudio realizado por Ortega et al. (2020) se mostró que las interacciones en el aula entre profesor y estudiante son diferenciadas cuando se toma en cuenta la nacionalidad de los/as estudiantes, en donde el alumnado peruano se presenta como el más periférico. Los/as autores explican estos resultados en cuanto este grupo de estudiantes es percibido con un menor estatus y son discriminados por su fenotipo, color de piel y manera de hablar. Sumado a esto, mostraron que los/as profesores con actitudes más negativas hacia la diversidad se vinculaban significativamente en menor grado con sus estudiantes migrantes.

Respecto al logro académico de los/as estudiantes migrantes, la evidencia es escasa. Solamente se identificaron dos estudios. Por un lado, Bustos González & Mondaca Rojas (2018) realizaron un análisis descriptivo del rendimiento académico de estudiantes migrantes en el norte de Chile, específicamente la Región de Arica y Parinacota. Por otro lado, Eyzaguirre et al. (2019) presentan un análisis más profundo

sobre la situación de estudiantes migrantes en el sistema educativo chileno. Sus resultados sugieren que, en términos generales, los/as estudiantes migrantes tienen un menor logro académico en matemática y lenguaje que los/as estudiantes nacionales en sus primeros años, pero luego la relación se revierte en la educación secundaria. De todas maneras, cuando los/as autores aíslan el efecto establecimiento, es decir, comparan con sus pares, los/estudiantes migrantes superan a los locales. Sumado a esto, aquellos/as estudiantes que llevan más tiempo en el sistema educacional chileno tienen un mejor resultado que los locales. A partir de este resultado, los/as autores concluyen que esto se relaciona con las diferencias que poseen las cohortes de migración, sugiriendo que aquellos/as que llevan más tiempo en el país mejoran sus condiciones y tienden a acceder a escuelas con mejores resultados académicos. Por último, observan una influencia positiva de la concentración de migrantes en el aula en el caso de los/as estudiantes migrantes en matemática, pero no para los locales. A pesar del aporte de esta información novedosa, Eyzaguirre et al. (2019) no toma en cuenta la heterogeneidad de países de los cuales provienen estos niños/as y adolescentes, específicamente, no desglosan por nacionalidad de los/as estudiantes. Además, los/as autores no consideran factores centrales utilizadas en la literatura internacional, como, por ejemplo, variables relacionadas con los padres, familia y profesores.

## **HIPÓTESIS**

A partir de la revisión literaria y observando el caso chileno, se proponen cuatro hipótesis que se buscan contrastar con datos empíricos.

### **HIPÓTESIS 1**

La nacionalidad de los/as estudiantes es determinante al momento de analizar su logro académico. La literatura especializada ha evidenciado vastamente que los resultados académicos se relacionan de manera significativa con el nivel socioeconómico de los/as estudiantes tanto a nivel individual como de los contextos sociales de los países de origen y receptores (Chmielewski, 2019; Feliciano, 2020). En este sentido, en la mayoría de los estudios se muestra que aquellos/as estudiantes que provienen de países

más vulnerables presentan un menor logro académico que sus pares locales, independiente del nivel educativo de sus padres. Sumado a esto, investigaciones más recientes han explorado cómo la relación entre las características pre y pos-migración de los padres (llamado por algunos como selectividad educacional) afecta el logro académico (Engzell, 2019; Feliciano, 2020; van de Werfhorst & Heath, 2019). Estos estudios han observado que el nivel educativo previo de los padres es más influyente que la posición que ocupan en los países receptores, debido a la transmisión de disposiciones culturales y sociales que traen consigo desde sus países de origen. Por lo que padres con altos niveles educativos pueden tener ocupaciones menos calificadas debido a la dificultad de ingresar a puestos más prestigiosos (Plewis, 2011).

Otros factores relevantes son el tamaño y calidad de las redes co-étnicas (Portes & Rumbaut, 2006). Estudiantes que provienen de países con flujos migratorios con mayor trayectoria se asientan de mejor manera en la sociedad receptora, en cuanto logran aprehender de manera más efectiva sus normas sociales y cultura. Más aún, este aprendizaje aporta a un mejor desarrollo en las relaciones que niños/as y adolescentes migrantes experimentan con sus pares y profesores. Interacciones que, de igual forma, se ven afectadas por los niveles de prejuicios asociados a determinados grupos étnicos.

Para el caso bajo estudio, cuento con información de estudiantes provenientes de Bolivia, Colombia, Perú y Venezuela. Como se observa en la Tabla 2.1, Bolivia es el país que se encuentra en mayor desventaja económica en comparación a Chile, tanto en su PIB per cápita y el índice de pobreza multidimensional<sup>14</sup> (considerar que este último refiere a quienes residen en Chile). Le siguen Perú y Colombia. En el caso de Venezuela, el último año reportado para su PIB per cápita es del 2014, en el cual tenían un valor cercano al chileno, pero se asume que este valor a disminuido sustantivamente, según referencia la literatura especializada (López Maya, 2016; Vera, 2018). En el caso del tamaño del grupo nacional en Chile, la Tabla 2.1 compara las visas otorgadas en un rango de 10 años. La migración peruana era sustantivamente superior hace 10 años en comparación al resto de los países bajo análisis, pero en el 2018 el número de visas otorgadas a ciudadanos venezolanos fue aproximadamente

---

<sup>14</sup> Esta medida incluye: educación, salud, trabajo y seguridad social, y vivienda.

tres veces superior. De igual manera, la cantidad de visas otorgadas aumentó también para las personas provenientes de Bolivia y Colombia. En este sentido, para el año 2018, se estima que la población venezolana es el grupo migrante más grande en Chile, seguido por Perú, Colombia y Bolivia.

Tabla 2.1. Caracterización países seleccionados

| País      | PIB per cápita |          | Pobreza multidimensional<br>I | Visas otorgadas |         | Población estimada |
|-----------|----------------|----------|-------------------------------|-----------------|---------|--------------------|
|           | 2014           | 2018     |                               | 2008            | 2018    |                    |
| Chile     | 14.561         | 15.112   |                               |                 |         |                    |
| Bolivia   | 2.286          | 2.560    | 39,3                          | 4.659           | 40.290  | 107.346            |
| Colombia  | 7.449          | 7.694    | 18,3                          | 4.541           | 41.197  | 146.582            |
| Perú      | 5.996          | 6.454    | 26,0                          | 40.183          | 46.663  | 223.923            |
| Venezuela | 14.025         | Sin dato | 21,4                          | 641             | 144.081 | 288.233            |

*Nota:* La pobreza multidimensional en Chile es medida a partir de las siguientes dimensiones: educación, salud, trabajo y seguridad social, y vivienda.

Elaboración propia a partir de datos de Banco Mundial (<https://datos.bancomundial.org/>), Instituto Nacional de Estadísticas Chile (INE) y Departamento de Extranjería y Migración (DEM- <https://www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias>), y Hernando (2019).

Considerando los índices económicos y el tamaño del grupo, se espera que los/as estudiantes migrantes de Bolivia presenten los resultados académicos más bajos en comparación a los grupos bajo estudio, seguidos del alumnado colombiano. Esto en cuanto, al ser una migración que aumentó sustantivamente en la última década, el desarrollo de sus redes co-étnicas y sus niveles de aculturación son más bajos. A pesar de que su migración tiene una mayor trayectoria, se espera que los/as niños/as peruanos se encuentren en desventaja cuando se toma en cuenta sus indicadores económicos. Más aún, la evidencia cualitativa previa ha mostrado que los y las migrantes provenientes de estos tres países cargan con altos niveles de prejuicios negativos, especialmente quienes son afrodescendientes y/o poseen rasgos indígenas, lo cual afectaría su logro académico (Aravena & Alt, 2012; Cárdenas, 2006; Hernández Yulcerán, 2016; Pavez Soto, 2012; Riedemann & Stefoni, 2015; Roessler, 2018; Salas et al., 2017; Tijoux-Merino, 2013).

A diferencia con los países anteriormente mencionados, los/as migrantes venezolanos han llegado a Chile en mayor número en los últimos años, principalmente por los problemas políticos, económicos y sociales del país. Debido a su reciente migración, existe poca evidencia sobre sus procesos de integración. De todas maneras, a pesar de que sus niveles de aculturación son menores debido a su reciente llegada, si consideramos la cantidad de visas entregadas, se espera que el nivel de soporte entre sus compatriotas sea mayor, facilitando su incorporación en la sociedad chilena (Salgado Bustillos et al., 2018). En el sistema educativo, la evidencia ha mostrado que tanto sus pares como profesores poseen actitudes positivas respecto a su incorporación en las aulas de clases, principalmente sobre sus capacidades académicas (Acuña Moenne et al., 2018; Cerón et al., 2017).

Por lo tanto, la hipótesis 1 es: *los/as estudiantes de nacionalidad boliviana, colombiana, peruana y venezolana tienen un menor logro académico que sus pares locales. Más aún, la brecha es más grande para el caso del alumnado proveniente de Bolivia. En el caso de los/as estudiantes venezolanos, la brecha será más pequeña.*

## **HIPÓTESIS 2**

Para entender la relación entre el logro académico y las minorías étnicas, las expectativas académicas de los/as profesores han mostrado ser un factor relevante según la evidencia previa. Esta evidencia ha observado que existe una relación lineal entre estas expectativas y el logro académico de los/as estudiantes, siendo menor para los/as estudiantes migrantes (Agirdag et al., 2013; Garcia & Chun, 2016; Kaiser et al., 2017; Tobisch & Dresel, 2017; H. Turner et al., 2015; van den Bergh et al., 2010; van Laere et al., 2014). En Chile la evidencia ha presentado resultados similares, pero no han tomado en cuenta la nacionalidad de los/as estudiantes (del Río & Balladares, 2010; Lara et al., 2010; Martínez Toro, 2015; Mizala et al., 2015). Mis datos empíricos consideran solamente las aulas que poseen alumnado migrante, por lo que se espera que la relación sea más débil que lo presentado por estudios anteriores. Esto principalmente por dos motivos. En primer lugar, la evidencia internacional ha mostrado que la profecía autocumplida opera de manera más significativa en el caso de estudiantes pertenecientes a grupos sociales marginados (Jussim & Harber, 2005). En segundo lugar, investigaciones realizadas en Chile sugieren que los/as docentes

tienen sesgos negativos -explícitos o implícitos- hacia ciertos grupos de estudiantes migrantes, especialmente para aquellos/as provenientes de Perú y con rasgos afrodescendientes o indígenas (Acuña Moenne et al., 2018; Ortega et al., 2020; Riedemann & Stefoni, 2015; Salas et al., 2017; Tijoux-Merino, 2013). Ambos factores operarían en conjunto para matizar la relación de las variables bajo estudio. De todas maneras, se espera que exista una relación positiva, en cuanto la proporción de estudiantes migrantes en las aulas chilenas es baja<sup>15</sup>.

En consecuencia, mi hipótesis 2 consigna: *a medida que aumentan las expectativas académicas de los/as profesores, aumenta el logro académico de los/as estudiantes migrantes y locales. Pero esta relación es más baja en comparación a estudios previos en el país.*

### **HIPÓTESIS 3**

Los resultados sobre la composición étnica son diversos dependiendo de la unidad de análisis y contexto. Tomando en cuenta los mecanismos explicativos detrás de este fenómeno, se espera que una mayor proporción de estudiantes migrantes se asocie a una disminución en el logro académico de los/as estudiantes en el caso de estudio. Las interacciones entre pares se complejizan cuando existen estudiantes migrantes, quienes muchas veces experimentan prácticas discriminatorias, en algunas ocasiones derivando en situaciones de *bullying* (Poblete Melis & Galaz Valderrama, 2017; Vitoroulis & Georgiades, 2017). Además, cuando existe una mayor cantidad de estudiantes migrantes en las aulas, los/as profesores tienden a ajustar sus prácticas pedagógicas en relación con sus expectativas educativas, afectando las oportunidades de aprendizaje del alumnado (Gershenson et al., 2016; Tobisch & Dresel, 2017; H. Turner et al., 2015). Más aún, la mayor parte de los/as estudiantes migrantes en Chile asiste a escuelas públicas, las cuales se caracterizan por tener una menor cantidad de recursos tangibles e intangibles, lo cual ha mostrado afectar los resultados de su alumnado en mediciones estandarizadas (Bellei, 2013; Canales, 2016; Mizala & Torche, 2012).

---

<sup>15</sup> Revisar Tabla 2.1 para el caso bajo estudio.

Es por esto que mi hipótesis 3 dice: *un mayor porcentaje de estudiantes migrantes en el aula se relaciona con un menor logro académico para los/as estudiantes migrantes y locales*<sup>16</sup>.

#### **HIPÓTESIS 4**

La composición étnica no solo influye directamente el rendimiento académico, sino también puede modificar la asociación de otros factores explicativos relevantes. Ese es el caso de las expectativas educativas de los/as docentes. Como indiqué más arriba, se espera que la relación positiva entre estas expectativas y el logro académico sea más débil en comparación a estudios previos realizados en Chile, en cuanto solamente considero aulas que poseen estudiantes migrantes. Más aún, si es que los/as profesores tienen un alto porcentaje de estudiantes migrantes en la sala de clases, se espera que la relación entre sus expectativas educativas y el logro académico del alumnado sea más pequeña, tal como lo ha mostrado la evidencia previa (Agirdag et al., 2013). En este sentido, se podría esperar que la asociación entre las expectativas y rendimiento dependa del tamaño relativo de estudiantes migrantes en el aula.

Es así como la hipótesis 4 es: *a medida aumenta el porcentaje de estudiantes migrantes en el aula, la relación entre las expectativas educativas de los/as profesores y el logro académico de los/as estudiantes migrantes y locales es más pequeña.*

#### **METODOLOGÍA<sup>17</sup>**

##### **DATOS**

Los datos de este estudio provienen de la Agencia de Calidad en la Educación y el Ministerio de Educación (MINEDUC). La Agencia de Calidad en la Educación aplica todos los años el test estandarizado censal llamado SIMCE, el cual mide conocimientos del contenido curricular en áreas como lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales, entre otros. Además de esto, aplica cuestionarios a estudiantes, padres y profesores. En el presente estudio se usarán los datos de cuarto básico de la

---

<sup>16</sup> La composición étnica no fue estimada según nacionalidad debido al tamaño de la muestra.

<sup>17</sup> Este estudio cuenta con la aprobación del Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

cohorte del año 2018 para matemática y lenguaje<sup>18</sup>. La decisión de utilizar solo los datos de cuarto básico se basa principalmente en dos motivos: la mayor proporción de estudiantes migrantes está en la educación primaria y corresponden en teoría a la generación 1.5<sup>19</sup>, segunda generación o más. La información del test SIMCE y sus cuestionarios fueron vinculados a los datos administrativos del MINEDUC para cada estudiante.

Los datos originales se componen de 267.769 casos. Se eliminaron a los/as estudiantes sin ID, puntajes SIMCE, nacionalidad, fuera del rango de edad de 8 a 12 años y de colegios de servicio local. Esto dio una muestra de 186.675 estudiantes en matemáticas y 185.366 en lenguaje. En la Tabla 2.5 en el apéndice se presentan los descriptivos de esta muestra. Junto a las restricciones mencionadas, los análisis adicionalmente fueron restringidos a las aulas que tuviesen al menos 5 estudiantes y que tuviesen migrantes en su matrícula para disminuir posibles sesgos de autoselección (Carol & Schulz, 2018; Mok et al., 2016; Veerman & Dronkers, 2016). La muestra efectiva en matemáticas consistió en 64.269 estudiantes, 2.786 aulas, 2.116 colegios y 235 autoridades locales (comunas). En lenguaje fueron 63.712 estudiantes, 2.781 aulas, 2.113 colegios y 235 autoridades locales. Ambas bases de datos poseen una media de 23 estudiantes por aula. La Tabla 2.2 presenta la distribución de las principales características de las muestras efectivas, en donde se observa que los/as estudiantes migrantes representan solamente el 7% de la muestra<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> Una limitación de utilizar ambas materias es que no es posible saber si los/as profesores son los mismos para cada niño/a, en cuanto la vinculación de las bases de datos se realiza a partir del código del curso.

<sup>19</sup> Como se mencionó previamente, corresponden a migrantes que llegaron al país receptor antes de los trece años.

<sup>20</sup> En la Tabla 2.6 del apéndice se presenta la distribución de las variables de control para las muestras efectivas.

Tabla 2.2. Distribución de variables principales en muestras efectivas de matemática y lenguaje

|                                      | Matemática |       |              | Lenguaje |       |              |
|--------------------------------------|------------|-------|--------------|----------|-------|--------------|
|                                      | M          | DE    | Perdidos (N) | M        | DE    | Perdidos (N) |
| <i>Características individuales</i>  |            |       |              |          |       |              |
| Simce                                | 260,73     | 48,87 |              | 271,54   | 53,75 |              |
| Origen (%)                           |            |       |              |          |       |              |
| Local                                | 92,92      |       |              | 92,88    |       |              |
| Bolivia                              | 1,33       |       |              | 1,34     |       |              |
| Colombia                             | 1,44       |       |              | 1,44     |       |              |
| Perú                                 | 1,70       |       |              | 1,70     |       |              |
| Venezuela                            | 2,62       |       |              | 2,64     |       |              |
| Nivel educativo padres (%)           |            |       | 419          |          |       | 417          |
| Primaria                             | 5,68       |       |              | 5,66     |       |              |
| Secundaria                           | 44,68      |       |              | 44,63    |       |              |
| Terciaria                            | 49,65      |       |              | 49,70    |       |              |
| Ingresos en el hogar                 | 6,43       | 3,90  | 817          | 6,44     | 3,90  | 812          |
| Estructura familiar (%)              |            |       |              |          |       |              |
| Tradicional                          | 56,41      |       |              | 56,42    |       |              |
| Mixta                                | 43,59      |       |              | 43,58    |       |              |
| Origen padres (%)                    |            |       | 54           |          |       | 54           |
| Local                                | 87,03      |       |              | 86,95    |       |              |
| Uno extranjero                       | 4,18       |       |              | 4,22     |       |              |
| Ambos extranjeros                    | 8,79       |       |              | 8,83     |       |              |
| Tiempo en el sist. educativo         | 4,50       | 1,15  |              | 4,49     | 1,15  |              |
| Rendimiento previo                   | 5,61       | 0,77  | 2.060        | 5,56     | 0,73  | 2.081        |
| <i>Características del aula</i>      |            |       |              |          |       |              |
| Composición étnica                   | 9,44       | 10,56 |              | 9,49     | 10,57 |              |
| Expectativas profesores (%)          |            |       | 37.128       |          |       | 36.291       |
| Secundaria o menos                   | 16,19      |       |              | 16,07    |       |              |
| Ed. Superior                         | 83,81      |       |              | 83,93    |       |              |
| <i>Características de la escuela</i> |            |       |              |          |       |              |
| Segregación económica                | 49,44      | 27,51 |              | 49,48    | 27,49 |              |
| Dependencia (%)                      |            |       |              |          |       |              |
| Privado                              | 62,44      |       |              | 62,40    |       |              |
| Público                              | 37,56      |       |              | 37,60    |       |              |
| <i>N</i>                             |            |       |              |          |       |              |
| Estudiantes                          | 64.269     |       |              | 63.712   |       |              |
| Aulas                                | 2.786      |       |              | 2.781    |       |              |

|                     | Matemática |    |              | Lenguaje |    |              |
|---------------------|------------|----|--------------|----------|----|--------------|
|                     | M          | DE | Perdidos (N) | M        | DE | Perdidos (N) |
| Escuelas            | 2.116      |    |              | 2.113    |    |              |
| Autoridades locales | 235        |    |              | 235      |    |              |

*Nota:* Los ingresos se miden en pesos chilenos. El cálculo de los porcentajes no incluye los casos perdidos.

Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación y Ministerio de Educación.

## VARIABLES

*Variables dependientes.* Para medir el logro académico se utilizaron los puntajes SIMCE para cada estudiante en matemáticas y lenguaje. Los puntajes SIMCE se estiman usando la Teoría de Respuesta al Ítem (IRT), con una media de 250 puntos y una desviación estándar de 50 puntos<sup>21</sup>. Ambas estimaciones fueron estandarizadas en puntajes z para facilitar la interpretación, con una media cero y desviación estándar de uno.

*Variables independientes.* La principal variable independiente corresponde a la nacionalidad de los/as estudiantes, información provista por los padres. Se cuenta con información sobre dónde nacieron los/as niños/as, considerando Chile, Perú, Colombia, Bolivia y Venezuela<sup>22</sup>. A nivel individual, se consideró si ninguno, uno o ambos padres nacieron fuera del país. Por otro lado, se construyó una variable para conocer hace cuántos años los/as estudiantes están en el sistema educativo, la cual oscila entre 0 a 5 años. Pero, como se indicó más arriba, el registro previo del alumnado migrante tiene severos vacíos, por lo que la medida podría no ser precisa<sup>23</sup>. Además, se incluye el rendimiento previo de los/as estudiantes, la cual corresponde a las

<sup>21</sup> Para más información: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>

<sup>22</sup> Se incluyen estos grupos ya que el cuestionario aplicado a padres considera las siguientes alternativas: 1: Chile; 2: Perú; 3: Colombia; 4: Bolivia; 5: Venezuela; 6: Otro país Latino; 7: Otro país no Latino. Los últimos dos grupos se excluyen en cuanto no se tiene precisión sobre la nacionalidad de los/as estudiantes.

<sup>23</sup> Otra variable que utiliza la literatura es el idioma que se habla en el hogar o si el/la estudiante es bilingüe, pero en este estudio se consideran países de Latino América en donde el idioma oficial es el español.

calificaciones entregadas por los/as profesores en el año académico 2017 (escala de 1 a 7)<sup>24</sup>.

A nivel familia se incluyen: el nivel más alto de educación alcanzado por los padres (primaria, secundaria y terciaria), el ingreso familiar medido en pesos chilenos y la estructura familiar (tradicional -ambos padres en el hogar- o mixta -uno o ninguno-). En el caso de las aulas, se creó la variable de composición étnica, generada a partir del porcentaje de estudiantes migrantes en el aula. También se incorporó las expectativas respecto al nivel educacional más alto que completará la mayoría de los/as estudiantes del curso por parte de los/as profesores (la mayoría terminará la educación secundaria o menos y la mayoría ingresará a la superior). A nivel escuela, se utilizó el porcentaje de estudiantes con al menos un padre con educación terciaria y el tipo de escuela (pública o privada, esta última categoría contiene los colegios privados subvencionados y pagados).

*Variables de control.* Todos los análisis fueron controlados por una serie de variables con el objetivo de disminuir el sesgo por variables omitidas, problema común en este tipo de estudios (van Ewijk & Slegers, 2010). Estas covariables corresponden a las expectativas educativas de los padres, el autoconcepto de los/as estudiantes<sup>25</sup>, número de personas en el hogar, género y edad de los/as estudiantes. Finalmente, se controló por características del profesor: tipo de institución donde obtuvo el título de docencia, estudios de especialización, años de experiencia en la escuela y en el sistema educativo. A nivel escuela, se controló por urbanidad.

## **TÉCNICAS DE ANÁLISIS**

Los análisis se realizaron a partir de un conjunto de modelos estadísticos multinivel por medio de una estimación de máxima verosimilitud<sup>26</sup>. Las principales ventajas de

---

<sup>24</sup> Se tomó la decisión de utilizar el logro académico previo medido a través de las notas entregadas por los/as profesores en tercer grado, en cuanto el test estandarizado SIMCE no es aplicado en cursos anteriores. Esto también limitó la posibilidad de realizar análisis longitudinales con puntajes de test estandarizados.

<sup>25</sup> Esta variable fue construida a partir de la media de una escala de cinco ítems (valor mínimo de la variable es 1 y máximo 4). Los ítems son: “Puedo hacer bien las tareas y trabajos difíciles”; “Puedo aprender con facilidad”; “Sé que puedo sacarme buenas notas”; “Sé que soy un buen estudiante”; “Soy capaz de terminar el año con un buen promedio de notas”.

<sup>26</sup> La estimación de los modelos se llevó a cabo en el software Stata.

este tipo de modelos es que permite tomar en cuenta la estructura jerárquica de los datos y evaluar la heterogeneidad de las asociaciones bajo estudio incluyendo controles estadísticos en distintos niveles simultáneamente (Gelman & Hill, 2007; Holmes Finch et al., 2014; Hox et al., 2018). Considerando los datos disponibles se aplican modelos de cuatro niveles, en donde los/as estudiantes están anidados en las aulas de clase, escuelas y autoridades locales<sup>27</sup>. Los modelos se estimaron en pasos iterativos, buscando testear las cuatro hipótesis planteadas: primero, se utiliza la variable independiente nacionalidad para las dos variables de resultado. Los coeficientes estimados entregan evidencia para responder a la primera hipótesis. Luego, se incluyen los predictores a nivel individual, aula y escuela, en conjunto con las variables de control de los tres niveles, para dar respuesta a la segunda y tercera hipótesis, además de ser un insumo para la primera hipótesis. Por último, se incluye el efecto de interacción entre la composición étnica del aula y las expectativas educativas de los/as profesores, con el fin de testear la hipótesis cuatro. Se usaron interceptos aleatorios para todos modelos, siguiendo lo realizado por la literatura previa en el tema.

Los valores perdidos de las variables dependientes, independientes y de control fueron imputados utilizando la estrategia de Joint Modelling (JM), según recomienda la literatura reciente para las estimaciones multinivel (Enders et al., 2018; Grund, Lüdtke, et al., 2018)<sup>28</sup>. Se consideraron todas las variables (dependientes, independientes y de control) para la imputación, generando 10 bases de datos con 100 iteraciones. Siguiendo la recomendación de von Hippel (2007), para la imputación se incluyen los casos sin dato en las variables dependientes, pero se excluyen de los análisis. Por último, todas las variables independientes continuas fueron centradas en la gran media (Enders & Tofighi, 2007).

---

<sup>27</sup> Se incorpora el cuatro nivel de autoridades locales, dada la relevancia que tiene para la literatura nacional e internacional (e.g., Leckie, 2009; Plewis, 2011; Troncoso, 2019; Troncoso et al., 2016).

<sup>28</sup> La imputación se realizó por medio del paquete *mitml* (Grund, Robitzsch, et al., 2018).

## RESULTADOS

### LOGRO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES LOCALES Y MIGRANTES

En la Tabla 2.3 se presentan los modelos multinivel que evalúan las tres primeras hipótesis. En relación con la primera hipótesis, los modelos A1 y B1 presentan los coeficientes incluyendo solamente la nacionalidad de los/as niños/as para matemática y lenguaje respectivamente. Para los modelos A2 y B2 se incluyen covariables para complementar la hipótesis 1<sup>29</sup>. El alumnado boliviano presenta la mayor diferencia en el logro académico en matemática y lenguaje cuando se compara con sus pares locales. No obstante, esta diferencia no es significativa en matemática cuando se incorporan los controles estadísticos. Los resultados muestran que el alumnado boliviano disminuye en -0,05 desviaciones estándar en lenguaje respecto a los/as estudiantes locales. Los modelos A1 y B1 muestran coeficientes positivos para los/as estudiantes colombianos, peruanos y venezolanos, pero esto se revierte en los modelos A2 y B2, siendo estadísticamente significativa solo en matemática para Colombia y Venezuela. En síntesis, los resultados sugieren que, cuando tomamos en cuenta las covariables, los/as estudiantes de nacionalidad colombiana y venezolana disminuyen en -0,09 y -0,07 desviaciones estándar, respectivamente, el logro académico en matemática en comparación a sus pares locales. Tanto para el alumnado colombiano, peruano y venezolano no se presentan diferencias significativas en la prueba de lenguaje. Por lo que mi primera hipótesis se cumple en parte.

---

<sup>29</sup> En la Tabla 2.7 se presentan los resultados de los modelos para las variables de control.

Tabla 2.3. Relaciones entre nacionalidad, expectativas profesores y composición étnica con logro académico (modelos multinivel lineales)

|                                                    | Matemática |        | Lenguaje  |        | Matemática |        | Lenguaje  |        |
|----------------------------------------------------|------------|--------|-----------|--------|------------|--------|-----------|--------|
|                                                    | Modelo A1  |        | Modelo B1 |        | Modelo A2  |        | Modelo B2 |        |
| Parte fija                                         |            |        |           |        |            |        |           |        |
| Origen (ref.: Local)                               |            |        |           |        |            |        |           |        |
| Bolivia                                            | 0,00       | (0,03) | -0,07**   | (0,03) | -0,03      | (0,03) | -0,05*    | (0,03) |
| Colombia                                           | 0,00       | (0,03) | 0,13***   | (0,03) | -0,09***   | (0,03) | 0,01      | (0,03) |
| Perú                                               | 0,10***    | (0,03) | 0,08***   | (0,03) | -0,04      | (0,03) | -0,01     | (0,03) |
| Venezuela                                          | 0,16***    | (0,02) | 0,31***   | (0,02) | -0,07***   | (0,03) | 0,03      | (0,03) |
| Expectativas profesores (ref.: Secundaria o menos) |            |        |           |        |            |        |           |        |
| Ed. Superior                                       |            |        |           |        | 0,06***    | (0,02) | 0,04*     | (0,02) |
| Composición étnica                                 |            |        |           |        | -0,00***   | (0,00) | -0,00***  | (0,00) |
| Nivel educativo padres (ref.: Primaria)            |            |        |           |        |            |        |           |        |
| Secundaria                                         |            |        |           |        | 0,03**     | (0,01) | 0,02*     | (0,01) |
| Terciaria                                          |            |        |           |        | 0,10***    | (0,01) | 0,09***   | (0,01) |
| Ingresos en el hogar                               |            |        |           |        |            |        |           |        |
|                                                    |            |        |           |        | 0,01***    | (0,00) | 0,01***   | (0,00) |
| Estructura familiar (ref.: Tradicional)            |            |        |           |        |            |        |           |        |
| Mixta                                              |            |        |           |        | 0,04***    | (0,01) | 0,05***   | (0,01) |
| Origen padres (ref.: Local)                        |            |        |           |        |            |        |           |        |
| Uno extranjero                                     |            |        |           |        | 0,01       | (0,02) | 0,01      | (0,02) |
| Ambos extranjeros                                  |            |        |           |        | -0,04**    | (0,02) | -0,03*    | (0,02) |
| Tiempo en el sist. educativo                       |            |        |           |        |            |        |           |        |
|                                                    |            |        |           |        | -0,00      | (0,00) | -0,02***  | (0,00) |

|                             | Matemática |        | Lenguaje  |        | Matemática |        | Lenguaje  |        |
|-----------------------------|------------|--------|-----------|--------|------------|--------|-----------|--------|
|                             | Modelo A1  |        | Modelo B1 |        | Modelo A2  |        | Modelo B2 |        |
| Rendimiento previo          |            |        |           |        | 0,58***    | (0,00) | 0,60***   | (0,00) |
| Segregación económica       |            |        |           |        | 0,00***    | (0,00) | 0,00***   | (0,00) |
| Dependencia (ref.: Pública) |            |        |           |        |            |        |           |        |
| Privada                     |            |        |           |        | 0,12***    | (0,02) | 0,09***   | (0,02) |
| Intercepto                  | -0,13***   | (0,02) | -0,11***  | (0,02) | -0,30***   | (0,06) | -0,20***  | (0,06) |
| Controles Nivel 1           |            |        |           |        |            | X      |           | X      |
| Controles Nivel 2           |            |        |           |        |            | X      |           | X      |
| Controles Nivel 3           |            |        |           |        |            | X      |           | X      |
| <i>Parte aleatoria</i>      |            |        |           |        |            |        |           |        |
| Varianzas                   |            |        |           |        |            |        |           |        |
| Nivel 1                     | 0,72       |        | 0,81      |        | 0,40       |        | 0,50      |        |
| Nivel 2                     | 0,03       |        | 0,03      |        | 0,04       |        | 0,04      |        |
| Nivel 3                     | 0,20       |        | 0,13      |        | 0,13       |        | 0,08      |        |
| Nivel 4                     | 0,05       |        | 0,03      |        | 0,01       |        | 0,00      |        |
| <i>Ajuste</i>               |            |        |           |        |            |        |           |        |
| ICC Nivel 1                 | 0,72       |        | 0,81      |        | 0,68       |        | 0,80      |        |
| ICC Nivel 2                 | 0,03       |        | 0,03      |        | 0,06       |        | 0,06      |        |
| ICC Nivel 3                 | 0,20       |        | 0,13      |        | 0,23       |        | 0,13      |        |
| ICC Nivel 4                 | 0,05       |        | 0,03      |        | 0,02       |        | 0,00      |        |
| <i>N</i>                    |            |        |           |        |            |        |           |        |
| Estudiantes                 | 64.269     |        | 63.712    |        | 64.269     |        | 63.712    |        |
| Aulas                       | 2.786      |        | 2.781     |        | 2.786      |        | 2.781     |        |

|                     | Matemática | Lenguaje  | Matemática | Lenguaje  |
|---------------------|------------|-----------|------------|-----------|
|                     | Modelo A1  | Modelo B1 | Modelo A2  | Modelo B2 |
| Escuelas            | 2.116      | 2.113     | 2.116      | 2.113     |
| Autoridades locales | 235        | 235       | 235        | 235       |

*Nota:* Se presentan los resultados para las muestras efectivas. Coeficientes representan cambios en desviaciones estándar en la variable dependiente con errores estándar en paréntesis. Datos perdidos imputados con JM. Los modelos 3 y 4 fueron controlados por: expectativas educativas de los padres, autoconcepto de los/as estudiantes, número de personas en el hogar, género del estudiante, edad de los/as estudiantes, características del profesor (tipo de institución donde obtuvo el título de docencia, estudios de especialización, años de experiencia en la escuela y en el sistema) y urbanidad de la escuela.

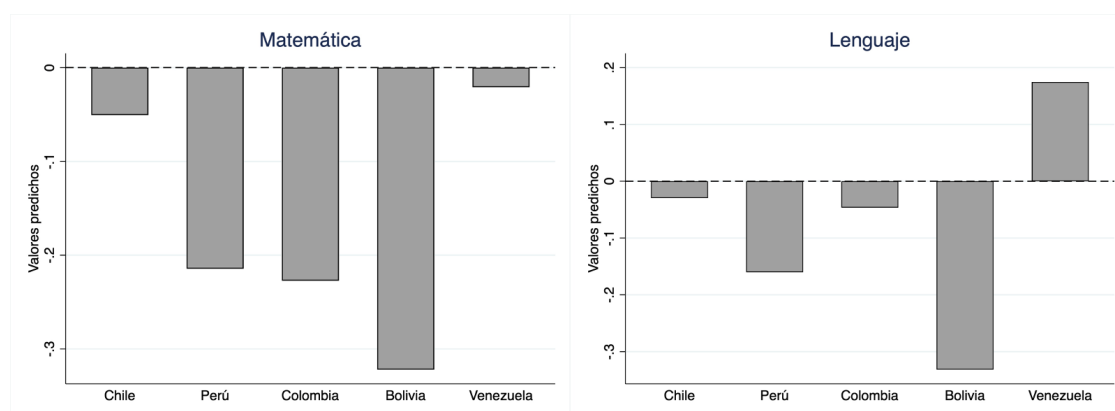
\*\*\*  $p < 0.01$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*  $p < 0.1$

Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación y Ministerio de Educación

Resulta interesante comparar este resultado con lo mostrado en otros estudios que comparan ambas materias. Por ejemplo, en un estudio realizado en el Reino Unido por Strand et al. (2015), mostró que los/as estudiantes con inglés como un lenguaje adicional (EAL por sus siglas en inglés) tienen un mayor logro académico en matemática que en lenguaje, y que la brecha con los nativos en matemática es casi nula en la educación secundaria. La principal diferencia con el caso chileno es que todos los/as estudiantes migrantes bajo análisis provienen de países Latinoamericanos en donde el idioma oficial es el español. Por el contrario, los resultados de este estudio van más bien en línea con lo mostrado por Plewis (2011) en Reino Unido, en donde las principales diferencias se observan en matemática en comparación a lenguaje. Los/as estudiantes caribeños de color negro son los más desaventajados en ambas materias, en matemática presentan un puntaje de -0,37 desviaciones estándar y en lenguaje de -0,19 desviaciones estándar en comparación a sus pares blancos.

En la Figura 2.1 se presentan los valores predichos a partir de los modelos A2 y B2 para profundizar en la hipótesis 1. Esta figura muestra que los/as estudiantes de nacionalidad boliviana, tienen el menor logro académico para ambos tests (-0,32 para matemática y lenguaje). En cambio, quienes poseen nacionalidad venezolana, presentan un logro más alto, logrando superar a los/as estudiantes chilenos en lenguaje (0,18). Estos resultados van en línea con lo sugerido por la hipótesis 1, con excepción del caso venezolano tanto en matemática como en lenguaje.

Figura 2.1. Valores predichos de logro académico según nacionalidad



*Nota:* Los valores predichos son estimados con los modelos A2 y B2. Se presentan los resultados para las muestras efectivas. El puntaje del test SIMCE está estandarizado en puntajes Z (media=0 y desviación estándar=1).

Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación y Ministerio de Educación.

## COMPOSICIÓN ÉTNICA DEL AULA, EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LOS/AS PROFESORES Y SU RELACIÓN CON EL LOGRO ACADÉMICO

Los resultados relevantes para la hipótesis dos y tres corresponden a los modelos A2 y B2 de la Tabla 2.3. En el caso de mi segunda hipótesis, las expectativas académicas de los/as docentes efectivamente presentan coeficientes positivos y estadísticamente significativos en ambos tests. Los resultados indican que los/as profesores que esperan que la mayoría de sus estudiantes alcance la educación superior se asocia a un aumento en 0,06 desviaciones estándar en el puntaje de matemática y 0,04 en lenguaje en comparación a los/as docentes que piensan que la mayor parte del aula completará la educación media o menos, ceteris paribus. Si comparamos estos resultados con lo que ha presentado la evidencia empírica en Chile, el coeficiente de este estudio es más bajo en lenguaje, pero similar en matemática. Por ejemplo, Lara et al. (2010) midieron el rendimiento académico para estudiantes de cuarto básico en Chile por medio del test SIMCE, quienes observaron que aquellos/as profesores que creían que la mayoría de

su alumnado llegaría a la educación superior se asociaban a un aumento de 0,054 desviaciones estándar en su puntaje de matemática y lenguaje<sup>30</sup>.

Como muestran los modelos A2 y B2 de la Tabla 2.3, los resultados se condicen con la tercera hipótesis, tanto en matemática como en lenguaje. Específicamente, el aumento en un uno por ciento respecto a la media (9,44% en matemática y 9,49% en lenguaje para los datos no centrados) en la cantidad de estudiantes migrantes en el aula disminuye significativamente en -0,004 y -0,003 desviaciones estándar el logro académico en el test de matemática y lenguaje, correspondientemente. El tamaño de este coeficiente es mayor a lo observado por la literatura previa, aunque similar a la evidencia más reciente en lenguaje. En un meta-análisis realizado por van Ewijk & Sleegers (2010), los autores observaron un efecto promedio de -0,111 desviaciones estándar en el logro académico en matemática y lenguaje de estudiantes locales y migrantes y sin significancia estadística (este coeficiente refiere a un 100% de estudiantes migrantes en el aula). Un estudio más reciente realizado por Seuring et al. (2020) en Alemania, mostró que el aumento de un 10% en la cantidad de migrantes en el aula se asociaba a una disminución de -0,029 ( $p < 0,001$ ) desviaciones estándar sobre los resultados académicos en lenguaje, tanto para estudiantes locales y migrantes. Resultados similares a lo observado en los datos bajo análisis.

Los modelos A1 y B1 de la Tabla 2.4 incorporan el efecto de interacción para la relación entre la composición étnica del aula y las expectativas educativas de los/as profesores, con el objetivo de testear mi cuarta hipótesis. Al momento de explorar la relación entre la composición étnica del aula, las expectativas educativas de los/as profesores y el rendimiento académico de los/as estudiantes, los resultados no son estadísticamente significativos ni en matemática ni en lenguaje.

---

<sup>30</sup> Los/as autores reportan sus coeficientes no estandarizados (5,844 en matemática y 5,850 en lenguaje). La conversión a desviaciones estándar fue realizado por la autora, por lo que podría no ser exacto. Otros elementos interesante de destacar del estudio: los/as autores se focalizan en colegios que reciben subvención del Estado y aquellos/as alumnos/as que atienden a establecimientos con un solo curso por nivel.

Tabla 2.4. Efecto de interacción expectativas profesores y composición étnica con logro académico (modelos multinivel lineales)

|                                                    | Matemática |        | Lenguaje  |        |
|----------------------------------------------------|------------|--------|-----------|--------|
|                                                    | Modelo A1  |        | Modelo B1 |        |
| Parte fija                                         |            |        |           |        |
| Origen (ref.: Local)                               |            |        |           |        |
| Bolivia                                            | -0,03      | (0,03) | -0,05*    | (0,03) |
| Colombia                                           | -0,09***   | (0,03) | 0,01      | (0,03) |
| Perú                                               | -0,04      | (0,03) | -0,01     | (0,03) |
| Venezuela                                          | -0,07***   | (0,03) | 0,03      | (0,03) |
| Expectativas profesores (ref.: Secundaria o menos) |            |        |           |        |
| Ed. Superior                                       | 0,07***    | (0,02) | 0,04**    | (0,02) |
| Composición étnica                                 | -0,00***   | (0,00) | 0,00      | (0,00) |
| Expectativas prof. X Comp. Étnica                  | -0,00      | (0,00) | 0,00      | (0,00) |
| Intercepto                                         | -0,31***   | (0,06) | -0,20***  | (0,06) |
| Controles Nivel 1                                  |            | X      |           | X      |
| Controles Nivel 2                                  |            | X      |           | X      |
| Controles Nivel 3                                  |            | X      |           | X      |
| Parte aleatoria                                    |            |        |           |        |
| Varianzas                                          |            |        |           |        |
| Nivel 1                                            | 0,40       |        | 0,50      |        |
| Nivel 2                                            | 0,04       |        | 0,04      |        |
| Nivel 3                                            | 0,13       |        | 0,08      |        |
| Nivel 4                                            | 0,01       |        | 0,00      |        |
| Ajuste                                             |            |        |           |        |
| ICC Nivel 1                                        | 0,68       |        | 0,80      |        |
| ICC Nivel 2                                        | 0,06       |        | 0,06      |        |
| ICC Nivel 3                                        | 0,23       |        | 0,13      |        |
| ICC Nivel 4                                        | 0,02       |        | 0,00      |        |
| N                                                  |            |        |           |        |
| Estudiantes                                        | 64.269     |        | 63.712    |        |
| Aulas                                              | 2.786      |        | 2.781     |        |
| Escuelas                                           | 2.116      |        | 2.113     |        |
| Autoridades locales                                | 235        |        | 235       |        |

*Nota:* Se presentan los resultados para las muestras efectivas. Coeficientes representan cambios en desviaciones estándar en la variable dependiente con errores estándar en paréntesis. Datos perdidos imputados con JM. Los modelos 3 y 4 fueron controlados por: nivel educativo padres, ingresos en el hogar, estructura familiar, origen padres, tiempo en el

sistema educativo, rendimiento previo, segregación económica, dependencia escuela, expectativas educativas de los padres, autoconcepto de los/as estudiantes, número de personas en el hogar, género del estudiante, edad de los/as estudiantes, características del profesor (tipo de institución donde obtuvo el título de docencia, estudios de especialización, años de experiencia en la escuela y en el sistema) y urbanidad de la escuela.

\*\*\*  $p < 0.01$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*  $p < 0.1$

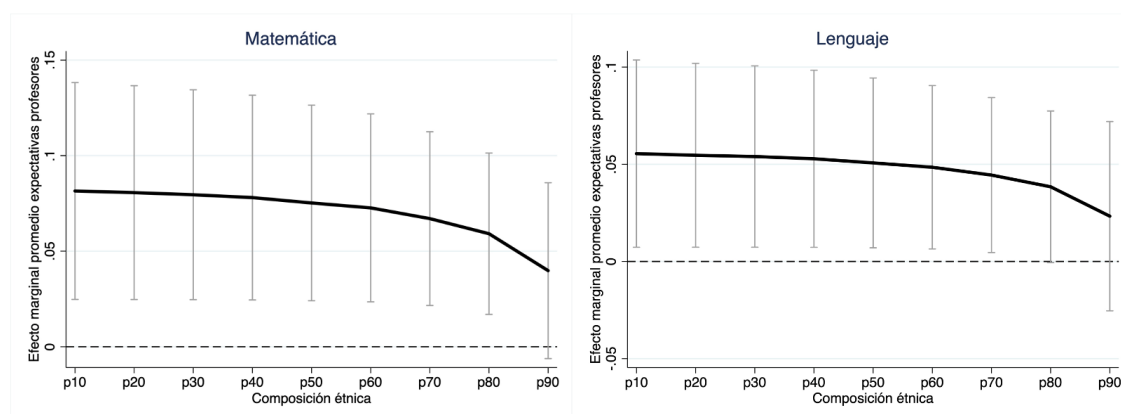
Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación y Ministerio de Educación.

La literatura recomienda interpretar los coeficientes de interacción por medio de efectos marginales, incluso si los coeficientes no son significativos (Brambor et al., 2006). En la Figura 2.2 se presentan visualmente estos estadísticos para matemática y lenguaje según los deciles de la composición étnica e incluyendo intervalos de confianza al 95%<sup>31</sup>. Los efectos marginales promedio indican que, en el caso de matemática, la relación positiva entre las expectativas educacionales de los/as docentes y el logro académico de sus estudiantes decrece a medida aumenta la cantidad de estudiantes migrantes en el aula. Esta relación se presenta de manera significativa en las aulas con un porcentaje de estudiantes migrantes entre los deciles 10 y 70. No obstante, los intervalos de confianza al 95% se traslapan, por lo que no es posible afirmar que los efectos marginales promedio según los deciles son distintos a nivel poblacional. En lenguaje la tendencia es similar. La Figura 2.2 muestra una relación negativa entre las expectativas educacionales de los/as profesores y el logro académico a medida aumenta el porcentaje de estudiantes migrantes en el aula, diferencia que es distinta de cero para todos los deciles con excepción del decil 90 para ambas materias. La mayor disminución se presenta en el decil 80. Tomando en cuenta estos hallazgos, se puede aceptar en parte la cuarta hipótesis de este estudio.

---

<sup>31</sup> En la Tabla 2.8 en el apéndice se presenta el desglose de los deciles de la composición étnica para ambas muestras efectivas.

Figura 2.2. Efectos marginales promedio de las expectativas educativas de los/as profesores y la composición étnica en el logro académico



*Nota:* La línea negra representa los efectos marginales promedio para los deciles y las líneas verticales corresponden a los intervalos de confianza al 95%. La línea punteada indica un efecto marginal igual a cero. Los valores fueron obtenidos a partir de los modelos con efectos de interacción. Se presentan los resultados para las muestras efectivas. El puntaje del test SIMCE está estandarizado en puntajes Z (media=0 y desviación estándar=1). La composición étnica está centrada en la gran media.

Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación y Ministerio de Educación.

## DISCUSIÓN

Este estudio analizó la relación de la nacionalidad de los/as niños/as migrantes, las expectativas educativas de los/as profesores y el porcentaje de estudiantes migrantes en las salas de clase con los resultados académicos en matemática y lenguaje de una cohorte de cuarto básico en el año 2018. Los resultados muestran que la primera hipótesis no se cumple en su totalidad. Cuando se incluyen los controles estadísticos, los/as niños/as provenientes de Colombia y Venezuela efectivamente presentan menores resultados que sus pares locales en matemática, pero no para la medición de lenguaje. En lenguaje solamente los/as estudiantes bolivianos presentan un resultado menor y con significancia estadística, aunque solo del 90%. Cuando se complementan los resultados con los valores predichos, efectivamente los/as estudiantes bolivianos son los que están en mayor desventaja en ambas materias. Por el contrario, el alumnado venezolano supera al resto de los/as estudiantes, incluyendo a los/as niños/as chilenos. En este sentido, lo observado en los/as estudiantes bolivianos se condice en parte con

mi argumento, a pesar de que la diferencia no es importante en matemática. Una posible explicación sobre lo que sucede con el alumnado de Bolivia y Perú (quienes presentan menores resultados, pero no de manera significativa) se relaciona a los modos de incorporación que han experimentado, en cuanto pertenecen a grupos de migrantes que han llegado en mayor número a Chile desde principio de los años noventa y con más fuerza desde la década de los dos mil (Stefoni, 2011), por lo que el apoyo de sus redes co-étnicas y niveles de aculturación resultan determinantes, independiente de las estadísticas socioeconómicas del país. Estos procesos de migración de mayor data podrían estar moderando la escasa regulación migratoria en el país y los prejuicios negativos asociados a estos grupos étnicos minoritarios. En contraposición, el menor desempeño en matemática de los/as estudiantes colombianos y venezolanos se podría deber a una menor trayectoria de migración hacia Chile, lo cual no ha permitido una adecuada adaptación al contexto educacional y social (Gissi-Barbieri & Polo Alvis, 2020; Salgado Bustillos et al., 2018). Se recomienda que futuros estudios contemplen la temporalidad de los fenómenos migratorios y los procesos de asimilación, incorporando la migración haitiana si los datos lo permiten, en cuanto las diferencias culturales son más sustantivas con el alumnado local (Rojas & Koechlin, 2017).

Otra posible explicación corresponde al capital cultural pre-migración de los padres. Como se observa en la Figura 2.3 en el apéndice, los valores predichos según el nivel educativo de los padres son relevantes para los/as estudiantes chilenos y venezolanos en matemática y lenguaje, y para el alumnado colombiano solamente en lenguaje. Esto va en línea con lo que plantean algunos autores respecto a la mayor relevancia que tienen las características pre-migración de los padres en contraposición a las características pos-migración (Engzell, 2019; Feliciano, 2020; van de Werfhorst & Heath, 2019). En otras palabras, independiente de la situación en la cual se encuentren los padres en el país receptor, estos son capaces de transmitir sus disposiciones culturales y sociales. En el caso de Bolivia y Perú, se observa que los/as estudiantes con padres que poseen un mayor nivel educativo no logran tener un puntaje sobre la media, lo cual se relacionaría con los bajos indicadores de desarrollo económico y pobreza multidimensional, tal como mostró la Tabla 2.1. De todas maneras, estos

resultados se deben interpretar con precaución, en cuanto no es posible conocer si el grado académico fue adquirido en el país de origen. Por lo que resulta necesario explorar esta posible explicación con mejores medidas.

Sumado a esto, los resultados no significativos para la mayor parte de los/as estudiantes migrantes en lenguaje se pueden explicar, principalmente, debido a dos motivos (Plewis, 2011). Por un lado, los/as profesores se pueden estar enfocando más en la enseñanza de lenguaje en el caso de sus estudiantes de minorías étnicas, en cuanto observan que pueden tener mayores problemas en el manejo del español chileno que en matemática. Por otro lado, los padres pueden leerles más regularmente a sus hijos/as más que enfocarse en matemática en sus hogares, lo cual les permite un mayor desarrollo del lenguaje. De todas maneras, estos resultados se pueden deber a que los grupos migrantes bajo análisis poseen el español como idioma nativo, dificultándoles menos su desempeño en pruebas estandarizadas. Profundizar en las diferencias de resultados en lenguaje y matemática para estudiantes migrantes en Latinoamérica resulta importante para explorar posibles explicaciones a los resultados encontrados en el presente estudio.

La hipótesis dos se comprueba con mis resultados. Las expectativas educativas de los/as profesores se relacionan de manera positiva con el logro académico en matemática y lenguaje de los/as estudiantes que asisten a aulas con niños/as migrantes. Cuando comparé estos hallazgos con lo presentado por la literatura previa en Chile, las cuales no se enfocan solo en aulas con estudiantes migrantes, mis resultados son menores solamente en lenguaje (Lara et al., 2010; Martínez Toro, 2015). En este sentido, los resultados sugieren que las expectativas académicas de los/as docentes de lenguaje son más bajas cuando hay alumnado migrante en el aula. Al estar controlando por variables de primer, segundo y tercer nivel, estos hallazgos podrían explicarse por mayores niveles de prejuicios implícitos negativos hacia las minorías étnicas, como ha presentado la evidencia chilena (Salas et al., 2017). Más aún, como se muestra en la Tabla 2.9 en el apéndice, estas expectativas menores están dirigidas principalmente a sus estudiantes migrantes, por lo que se puede esbozar que la profecía autocumplida está operando en algunas aulas chilenas. Se sugiere profundizar en la relación entre los estereotipos, prejuicios y discriminación con los resultados académicos del alumnado

migrante en Chile y Latinoamérica, tomando en cuenta los resultados obtenidos en este estudio y la literatura previa nacional e internacional.

Respecto a la composición étnica del aula, la literatura más reciente insinuaba una asociación negativa con los resultados de los/as estudiantes, tanto migrantes como locales. Esto se observa en mis resultados, en donde una mayor proporción de estudiantes migrantes en el aula produce una disminución en el logro académico de matemática y lenguaje. Estos hallazgos permiten confirmar la hipótesis tres de este estudio. El coeficiente encontrado en lenguaje es similar a lo presentado por la literatura internacional reciente (Seuring et al., 2020), pero mayor en matemática (van Ewijk & Slegers, 2010). Esta evidencia se puede vincular a interacciones entre pares que se tensionan a medida incrementa la cantidad de alumnado migrantes, tal como lo han mostrado estudios previos (Acuña Moenne et al., 2018; Ortega et al., 2020). A pesar de que los modelos controlan por algunas variables a nivel profesor y escuela, no se tiene información sobre si los/as docentes utilizan prácticas pedagógicas diferenciadas cuando poseen estudiantes migrantes en sus aulas, sus niveles de prejuicios y los recursos intangibles de las escuelas, indicadores que también podrían explicar estos resultados. Por lo que se recomienda que futuras investigaciones profundicen en estos fenómenos.

No es posible afirmar que mi última hipótesis se observa completamente. Tanto en lenguaje como en matemática disminuye el efecto marginal promedio de las expectativas educativas de los/as profesores a medida aumenta el porcentaje de migrantes en las aulas. De todas maneras, cuando comparamos los hallazgos según los deciles de la composición étnica, los intervalos de confianza se traslapan. En cualquier caso, es importante generar una mayor cantidad de evidencia empírica sobre este fenómeno, en cuanto existen muy pocos estudios que han profundizado en esta relación (Agirdag et al., 2013).

A pesar del aporte de esta investigación, no está exenta de limitaciones que pueden sesgar los resultados obtenidos. Principalmente se identifican cuatro limitaciones. En primer lugar, no existen certezas que los datos censales representen a la totalidad del alumnado migrante. A pesar de que las autoridades eliminaron el RUN 100, considerando la antigüedad de las leyes migratorias en Chile, pueden existir vacíos en

algunos casos (Aninat & Sierra, 2019). Una segunda limitación a la cual se vio enfrentado este estudio corresponde a que no incorporé algunas de las variables importantes que ha identificado la literatura especializada, especialmente la selectividad educativa. La literatura más reciente ha recomendado incorporar este factor en los estudios de resultados educativos de estudiantes migrantes, en cuanto los hallazgos han mostrado que las características pre-migración de los padres son más significativas que sus atributos pos-migración (Feliciano, 2020). De todas maneras, los datos disponibles no permitieron obtener información previa a la migración de los padres, más bien se incluyeron como controles el nivel educativo de los padres y los ingresos del hogar. Por lo mismo, se recomienda profundizar en esta línea de trabajo, considerando la limitada evidencia previa. Otra covariable de interés para la literatura es el género de los/as estudiantes. En Chile existe una vasta literatura sobre la brecha de género en el logro académico (e.g., Perez Mejias et al., 2021; Radovic Sendra, 2018), pero no existen estudios que analicen esta brecha tomando en cuenta la condición migrante de los/as estudiantes. Por lo que se recomienda que futuros estudios exploren esta relación. Tercero, la literatura también ha avanzado en el análisis del logro académico de estudiantes migrantes por medio de análisis longitudinales con distintas estrategias metodológicas (Simms, 2012; Strand et al., 2015), lo cual no se realizó en el presente estudio. Para el test estandarizado SIMCE no se tienen aplicaciones anteriores a cuarto básico, por lo que la limitación de datos no permitió realizar este tipo de análisis. Para subsanar esto, se utilizó como variable de control el logro académico previo medido a partir de las notas del año académico de tercero básico y el tiempo en el sistema educativo. Para futuros estudios, se recomienda utilizar análisis longitudinales utilizando la cohorte de octavo básico y/o segundo medio, en donde se aplica anualmente el test SIMCE. Por último, el no contar con información respecto a si el/la profesor/a es el mismo en matemática y lenguaje, dada las características de la información disponible para el caso bajo estudio, limita las posibles explicaciones encontradas en ambas materias.

## CONCLUSIONES

Mis resultados permiten discutir sobre la posición, muchas veces desaventajada, en la cual se encuentran los/as estudiantes migrantes en las sociedades receptoras, la cual repercute en sus posibilidades de movilidad social. Debemos tener en consideración las diferentes trayectorias de asimilación que poseen los/as estudiantes migrantes, las que no solamente dependen de sus características individuales y familiares, si no que están fuertemente determinadas por factores contextuales de la escuela, el sistema educativo y la sociedad en su conjunto. Incorporar a estudiantes que arriban con una importante variedad de capitales culturales, sociales y económicos alerta sobre la necesidad de actualizar las prácticas que se llevan a cabo en las aulas, pero con directrices claras desde el nivel estatal. Trabajar en la actualización del curriculum escolar, la formación inicial y constante de los/as docentes y administrativos de las escuelas es un punto central para apoyar el éxito educativo y laboral de este nuevo alumnado, en conjunto con sus familias. Más aún, el énfasis no solamente debe estar puesto en las políticas educativas, si no en aquellas que rigen la migración en la región. Facilitar la llegada, asentamiento e integración de las familias migrantes en los países receptores, además de trabajar en pos de la erradicación de estereotipos erróneos sobre minorías étnicas, son algunas de las medidas que se deben considerar en la actualización de las leyes migratorias de los países latinoamericanos. De todas maneras, esto no implica que deban olvidar sus orientaciones culturales previas, sino más bien buscar maneras para apoyar la mantención y fortalecimiento de sus disposiciones individuales y grupales, buscando un equilibrio en sus procesos de aculturación.

## APÉNDICE

Tabla 2.5. Distribución de variables principales en matemática y lenguaje en población

|                                      | Matemática |           |                 | Lenguaje |           |                 |
|--------------------------------------|------------|-----------|-----------------|----------|-----------|-----------------|
|                                      | M          | DE        | Perdidos<br>(N) | M        | DE        | Perdidos<br>(N) |
| <i>Características individuales</i>  |            |           |                 |          |           |                 |
| Simce                                | 261,92     | 48,2<br>7 |                 | 272,93   | 52,9<br>5 |                 |
| Origen (%)                           |            |           |                 |          |           |                 |
| Local                                | 97,55      |           |                 | 97,54    |           |                 |
| Bolivia                              | 0,46       |           |                 | 0,46     |           |                 |
| Colombia                             | 0,50       |           |                 | 0,50     |           |                 |
| Perú                                 | 0,59       |           |                 | 0,59     |           |                 |
| Venezuela                            | 0,90       |           |                 | 0,91     |           |                 |
| Nivel educativo padres (%)           |            |           | 1.137           |          |           | 1.130           |
| Primaria                             | 6,98       |           |                 | 6,96     |           |                 |
| Secundaria                           | 46,10      |           |                 | 46,08    |           |                 |
| Terciaria                            | 46,92      |           |                 | 46,95    |           |                 |
| Ingresos en el hogar                 | 6,06       | 3,71      | 2.033           | 6,06     | 3,71      | 2.012           |
| Estructura familiar (%)              |            |           |                 |          |           |                 |
| Tradicional                          | 58,16      |           |                 | 58,17    |           |                 |
| Mixta                                | 41,84      |           |                 | 41,83    |           |                 |
| Origen padres (%)                    |            |           | 133             |          |           | 133             |
| Local                                | 93,85      |           |                 | 93,83    |           |                 |
| Uno extranjero                       | 2,80       |           |                 | 2,81     |           |                 |
| Ambos extranjeros                    | 3,35       |           |                 | 3,36     |           |                 |
| Tiempo en el sist.<br>educativo      | 4,68       | 0,81      |                 | 4,68     | 0,81      |                 |
| Rendimiento previo                   | 5,64       | 0,77      | 2.246           | 5,59     | 0,72      | 2.333           |
| <i>Características del aula</i>      |            |           |                 |          |           |                 |
| Composición étnica                   | 3,26       | 7,68      |                 | 3,27     | 7,69      |                 |
| Expectativas profesores<br>(%)       |            |           | 116.019         |          |           | 112.660         |
| Secundaria o menos                   | 13,72      |           |                 | 13,89    |           |                 |
| Ed. Superior                         | 86,28      |           |                 | 86,11    |           |                 |
| <i>Características de la escuela</i> |            |           |                 |          |           |                 |
| Segregación económica                | 46,69      | 27,7<br>4 |                 | 46,72    | 27,7<br>3 |                 |
| Dependencia (%)                      |            |           |                 |          |           |                 |
| Privado                              | 65,93      |           |                 | 65,99    |           |                 |
| Público                              | 34,07      |           |                 | 34,01    |           |                 |

|                     | Matemática |    |                 | Lenguaje |    |                 |
|---------------------|------------|----|-----------------|----------|----|-----------------|
|                     | M          | DE | Perdidos<br>(N) | M        | DE | Perdidos<br>(N) |
| <i>N</i>            | 186.67     |    |                 | 185.36   |    |                 |
| Estudiantes         | 5          |    |                 | 6        |    |                 |
| Aulas               | 9.142      |    |                 | 9.139    |    |                 |
| Escuelas            | 6.347      |    |                 | 6.342    |    |                 |
| Autoridades locales | 338        |    |                 | 338      |    |                 |

*Nota:* Los ingresos se miden en pesos chilenos. El cálculo de los porcentajes no incluye casos perdidos.

Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación y Ministerio de Educación.

Tabla 2.6. Distribución de variables de control en muestras efectivas de matemática y lenguaje

|                                      | Matemática |      |              | Lenguaje |      |              |
|--------------------------------------|------------|------|--------------|----------|------|--------------|
|                                      | M          | DE   | Perdidos (N) | M        | DE   | Perdidos (N) |
| <i>Características individuales</i>  |            |      |              |          |      |              |
| Edad                                 | 9,27       | 0,51 |              | 9,27     | 0,51 |              |
| Género (%)                           |            |      |              |          |      |              |
| Mujer                                | 50,45      |      |              | 50,46    |      |              |
| Hombre                               | 49,55      |      |              | 49,54    |      |              |
| Auto-concepto                        | 3,27       | 0,52 | 3.949        | 3,27     | 0,52 | 3.944        |
| Expectativas padres (%)              |            |      | 1.447        |          |      | 1.436        |
| Secundaria o menos                   | 6,75       |      |              | 6,71     |      |              |
| Ed. Superior                         | 93,25      |      |              | 93,29    |      |              |
| Número personas hogar                | 3,72       | 1,60 | 284          | 3,72     | 1,60 | 284          |
| <i>Características del aula</i>      |            |      |              |          |      |              |
| Institución profesores (%)           |            |      | 36.754       |          |      | 35.877       |
| Universidad                          | 92,14      |      |              | 92,97    |      |              |
| Otra                                 | 7,86       |      |              | 7,03     |      |              |
| Especialización profesores (%)       |            |      | 36.826       |          |      | 36.004       |
| Sí                                   | 89,45      |      |              | 90,27    |      |              |
| No                                   | 10,55      |      |              | 9,73     |      |              |
| Experiencia escuela profesores       | 9,02       | 8,44 | 38.515       | 9,31     | 8,70 | 37.684       |
| Experiencia sistema profesores       | 14,72      | 10,5 | 41.363       | 15,36    | 10,7 | 40.569       |
| <i>Características de la escuela</i> |            |      |              |          |      |              |
| Urbanidad (%)                        |            |      |              |          |      |              |
| Urbano                               | 95,70      |      |              | 95,68    |      |              |
| Rural                                | 4,30       |      |              | 4,32     |      |              |
| <i>N</i>                             |            |      |              |          |      |              |
| Estudiantes                          | 64.26      |      |              | 63.71    |      |              |
| Aulas                                | 9          |      |              | 2        |      |              |
| Escuelas                             | 2.786      |      |              | 2.781    |      |              |
| Autoridades locales                  | 2.116      |      |              | 2.113    |      |              |
|                                      | 235        |      |              | 235      |      |              |

*Nota:* El cálculo de los porcentajes no incluye casos perdidos.

Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación y Ministerio de Educación.

Tabla 2.7. Coeficientes variables de control Modelos A2 y B2 de Tabla 2.3

|                                                | Matemática |        | Lenguaje  |        |
|------------------------------------------------|------------|--------|-----------|--------|
|                                                | Modelo A2  |        | Modelo B2 |        |
| <i>Características individuales</i>            |            |        |           |        |
| Edad                                           | -0,01***   | (0,01) | 0,04***   | (0,01) |
| Género (ref.: Hombre)                          |            |        |           |        |
| Mujer                                          | -0,14***   | (0,01) | -0,02***  | (0,01) |
| Auto-concepto                                  | 0,15***    | (0,01) | 0,10***   | (0,01) |
| Expectativas padres (ref.: Secundaria o menos) |            |        |           |        |
| Ed. Superior                                   | 0,10***    | (0,01) | 0,07***   | (0,01) |
| Número personas hogar                          | 0,00       | (0,00) | 0,00**    | (0,00) |
| <i>Características del aula</i>                |            |        |           |        |
| Institución profesores (ref.: Universidad)     |            |        |           |        |
| Otra                                           | 0,05*      | (0,03) | 0,12      | (0,03) |
| Especialización profesores (ref.: No)          |            |        |           |        |
| Sí                                             | 0,01       | (0,02) | -0,07***  | (0,03) |
| Experiencia escuela profesores                 | 0,00       | (0,00) | 0,00***   | (0,00) |
| Experiencia sistema profesores                 | 0,00**     | (0,00) | 0,00      | (0,00) |
| <i>Características de la escuela</i>           |            |        |           |        |
| Urbanidad (ref.: Rural)                        |            |        |           |        |
| Urbano                                         | 0,00       | (0,00) | 0,04      | (0,04) |
| <i>N</i>                                       |            |        |           |        |
| Estudiantes                                    | 64.269     |        |           | 63.712 |
| Aulas                                          | 2.786      |        |           | 2.781  |
| Escuelas                                       | 2.116      |        |           | 2.113  |
| Autoridades locales                            | 235        |        |           | 235    |

*Nota:* Se presentan los resultados para las muestras efectivas. Coeficientes representan cambios en desviaciones estándar en la variable dependiente con errores estándar en paréntesis. Datos perdidos imputados con JM.

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación y Ministerio de Educación.

Tabla 2.8. Deciles composición étnica

|                     | Matemática | Lenguaje |
|---------------------|------------|----------|
| p10                 | 2,86       | 2,86     |
| p20                 | 3,23       | 3,33     |
| p30                 | 3,70       | 3,70     |
| p40                 | 4,35       | 4,35     |
| p50                 | 5,56       | 5,56     |
| p60                 | 6,67       | 6,82     |
| p70                 | 9,09       | 9,09     |
| p80                 | 12,50      | 12,50    |
| p90                 | 20,83      | 20,83    |
| <i>N</i>            |            |          |
| Estudiantes         | 64.269     | 63.712   |
| Aulas               | 2.786      | 2.781    |
| Escuelas            | 2.116      | 2.113    |
| Autoridades locales | 235        | 235      |

*Nota:* Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación y Ministerio de Educación.

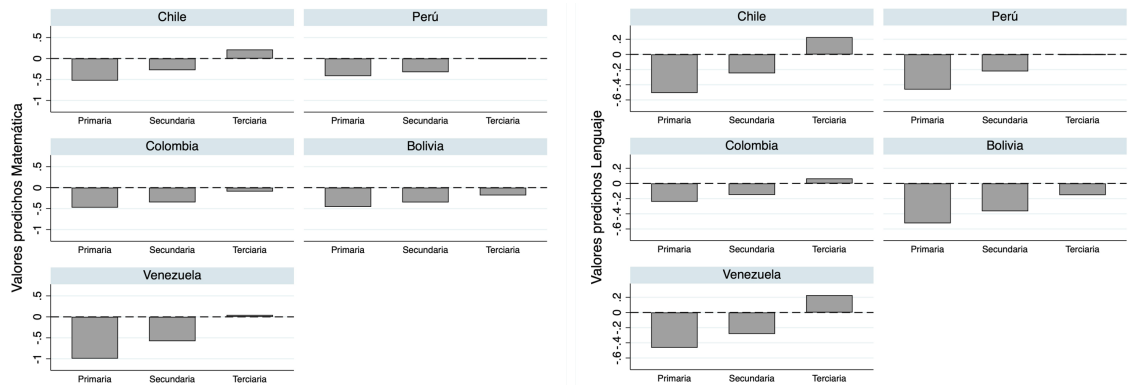
Tabla 2.9. Expectativas educativas de profesores según nacionalidad de estudiantes

|                     | Matemática         |                    | Lenguaje           |                    |
|---------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
|                     | Secundaria o menos | Educación superior | Secundaria o menos | Educación superior |
| Local               | 15,51              | 84,49              | 15,47              | 84,53              |
| Bolivia             | 28,20              | 71,80              | 27,52              | 72,48              |
| Colombia            | 23,33              | 76,67              | 22,80              | 77,20              |
| Perú                | 30,72              | 69,28              | 29,57              | 70,43              |
| Venezuela           | 17,66              | 82,34              | 16,02              | 83,98              |
| <i>N</i>            |                    |                    |                    |                    |
| Estudiantes         | 64.269             |                    | 63.712             |                    |
| Aulas               | 2.786              |                    | 2.781              |                    |
| Escuelas            | 2.116              |                    | 2.113              |                    |
| Autoridades locales | 235                |                    | 235                |                    |

*Nota:* El cálculo de los porcentajes no incluye casos perdidos.

Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación y Ministerio de Educación.

Figura 2.3. Valores predichos de logro académico según nivel educativo de padres y nacionalidad de estudiantes



*Nota:* Los valores predichos son estimados a partir del efecto de interacción entre nivel educativo de padres y nacionalidad de estudiantes y las variables independientes y de control. Se presentan los resultados para las muestras efectivas. El puntaje del test SIMCE está estandarizado en puntajes Z (media=0 y desviación estándar=1).

Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación y Ministerio de Educación.

### **CAPÍTULO 3. ¿EXISTE SESGO EN LAS CALIFICACIONES DE LOS/AS ESTUDIANTES DE ORIGEN MIGRANTE? UN DISEÑO DE DIFERENCIA-EN-DIFERENCIAS (DID)**

#### **RESUMEN**

Una vasta literatura ha documentado la existencia de diversos procesos de asimilación de niños/as migrantes en países receptores y, aún así, es un fenómeno lleno de puzzles. Se ha mostrado que algunos grupos de estudiantes migrantes muestran resultados académicos por debajo del promedio en comparación con sus pares locales, especialmente quienes provienen de países vulnerables. Estas diferencias han sido mayormente explicadas a partir de factores individuales y a nivel escuela, pero aún falta mucho que decir respecto al rol que cumplen los/as profesores. Este artículo busca analizar específicamente el sesgo en las calificaciones de profesores hacia estudiantes migrantes con un diseño de diferencia en diferencias (DID) con datos censales de una cohorte de cuarto básico para matemáticas y lenguaje en Chile. Los principales hallazgos muestran un sesgo de calificación positivo en matemáticas que favorece a los/as niños/as migrantes en comparación con sus pares locales, el cual disminuye cuando se incluyen covariables relevantes, como el rendimiento académico previo. Por el contrario, se observa un sesgo negativo en lenguaje, pero con un tamaño de efecto pequeño. Se proponen como posibles explicaciones que los/as profesores pueden estar utilizando prácticas pedagógicas que compensen por las diferencias curriculares previas de los/as estudiantes migrantes y que existe una autoselección de migrantes. Más aún, más que un gusto por discriminar a los/as migrantes, los/as profesores utilizan mayores recursos cognitivos para contrastar posibles estereotipos con información adicional disponible, especialmente el rendimiento previo.

**PALABRAS CLAVE:** sesgo en las calificaciones; diferencia en diferencias; migración; logro académico; profesores.

## INTRODUCCIÓN

Los flujos migratorios han aumentado sustancialmente en los países desarrollados y en desarrollo en las últimas décadas. Según la UNESCO, los migrantes menores de 18 años alcanzaron los 36 millones en 2020<sup>32</sup>. Por lo mismo, la literatura se ha interesado en documentar los diversos procesos de asimilación (es decir, de incorporación de patrones sociales y culturales) de los/as niños/as y adolescentes migrantes en las sociedades receptoras y, aún así, es un fenómeno lleno de puzzles (Drouhot & Nee, 2019; Haller et al., 2011; Portes & Rumbaut, 2006). Algunos/as académicos/as han mostrado que los/as niños/as migrantes tienen dificultades para insertarse en el sistema escolar, lo cual es principalmente cierto para quienes provienen de países no europeos, no asiáticos, fuera de los Estados Unidos, primeras generaciones y hablantes no nativos (e.g, Alieva & Hildebrand, 2019; Azzolini et al., 2012; Bayona-i-Carrasco et al., 2020; Cobb-Clark et al., 2012; di Liberto, 2015; Duong et al., 2016; Heath et al., 2008; Ho & Kao, 2018; Levels et al., 2008; Marks, 2005; Meunier, 2011; Vaquera & Kao, 2012; Viola, 2007). Los hallazgos sugieren que estos estudiantes migrantes tienen más probabilidades de acceder a escuelas empobrecidas, abandonar la educación formal y mostrar un rendimiento académico bajo.

Un aspecto especialmente analizado ha sido el rendimiento académico. Al respecto, se observan dos grandes factores en la literatura que explicarían estas diferencias (Feliciano, 2020; Kao & Thompson, 2003; Portes & Rumbaut, 2006). En primer lugar, hay quienes argumentan que las diferencias en las orientaciones culturales de ciertos grupos étnicos, especialmente sus actitudes hacia los estudios, expectativas y motivaciones promueven o desalientan sus resultados académicos. Más aún, los perfiles de aculturación, basados en la mantención de la identidad étnica de los/as migrantes, así como su identificación con la cultura donde viven (es decir, del país receptor), se consideran predictores claves en su éxito educativo (Weber et al., 2015). En segundo lugar, la posición estructural de los grupos étnicos también repercute en los logros educativos de niños/as y jóvenes migrantes. Existe una vasta documentación acerca de cómo la posición de los padres en la sociedad de origen y receptora incide

---

<sup>32</sup> <https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/migration/>

en el logro académico del alumnado migrante (Gagné et al., 2020; H. Wang et al., 2018). Los padres también permiten entender el rol que cumplen las escuelas, en cuanto sus recursos socioeconómicos y la fuerza de sus vínculos sociales con la comunidad co-étnica influyen en la selección de la institución educativa a la cual asistirán sus hijos/as (Brunello & Rocco, 2013; Schneeweis, 2011; Villalobos et al., 2018).

De todas maneras, aún falta mucho que decir respecto al rol de los/as profesores en los resultados académicos de los/as estudiantes migrantes. Investigaciones han sugerido que los/as profesores califican a sus estudiantes de acuerdo con sus preferencias individuales (Alne & Herstad, 2020; Hinnerich et al., 2015), y por las habilidades y comportamiento previos que asocian a ciertos grupos sociales (Botelho et al., 2015; Hanna & Linden, 2012; van Ewijk, 2011). En el caso de estudiantes migrantes, algunos estudios han observado que, en sus evaluaciones, los/as profesores tienden a subestimar el rendimiento académico de sus estudiantes migrantes en diversas materias y niveles educativos, lo que sugiere una evaluación subjetiva por parte de los/as docentes (e.g., Alesina et al., 2018; Burgess & Greaves, 2013; van Ewijk, 2011). Más aún, recientemente ha existido un interés en el estatus social de los/as estudiantes para explicar los sesgos de los/as profesores en las calificaciones de los/as estudiantes migrantes en Alemania. Estudios experimentales han mostrado que, al incorporar un signo de clase social, los sesgos en las evaluaciones disminuyen, son nulos o varían según distintos factores para los/as estudiantes migrantes (Tobisch & Dresel, 2017; Wenz & Hoenig, 2020). A pesar de los avances, la mayoría de los/as estudios se han focalizado en identificar la magnitud de los sesgos más que testear los mecanismos que estarían explicando las diferencias (Kisfalusi et al., 2021).

Este artículo complementa la literatura previa analizando el sesgo en las calificaciones hacia estudiantes de origen migrante en Chile, además de explorar posibles explicaciones respecto a estas diferencias. Este país es un contexto interesante para examinar este fenómeno fuera de Europa y Estados Unidos, ya que es uno de los países latinoamericanos donde más ha aumentado la migración intrarregional en la última década (Aninat & Sierra, 2019), además de presentar una estructura social altamente segregada. Este movimiento migratorio ha sido, al menos numéricamente, la más

significativa de su historia. Según el Departamento de Extranjería y Migración, las visas otorgadas pasaron de 69.390 en 2008 a 443.041 en 2018, principalmente desde Venezuela y Haití<sup>33</sup>. Los principales motivos de esta migración son la inestable situación económica y política de estos países, donde esta nueva población vio en Chile una posibilidad de prosperar en un contexto de mayor seguridad (Rojas Pedemonte et al., 2017; Salgado Bustillos et al., 2018).

Este flujo migratorio ha producido un cambio en la composición del sistema educativo, el cual se caracteriza por su alto nivel de segregación socioeconómica y académica (Bellei, 2013; Santos & Elacqua, 2016; Valenzuela et al., 2014). Entre 2015 y 2017, los/as estudiantes migrantes han pasado de 30.625 a 77.608 estudiantes, quienes están mayormente concentrados en escuelas públicas (municipales) (Eyzaguirre et al., 2019; Fernández, 2018; Ministerio de Educación (MINEDUC), 2018). La evidencia empírica ha observado que, en estas escuelas, los/as estudiantes tienen menores resultados académicos en pruebas estandarizadas, acceden a la educación superior en menor medida y tienen menores ingresos en sus futuros trabajos en comparación con los que acceden a la educación privada (Bellei, 2013; Canales, 2016; Eyzaguirre et al., 2021; Valenzuela et al., 2014), además de ser menos atractivas para los/as profesores más efectivos (Canales & Maldonado, 2018).

Este estudio contribuye a la literatura de varias formas. Primero, a diferencia de estudios anteriores que mayoritariamente se han basado en muestras pequeñas o selectivas, la presente investigación utiliza datos censales a nivel de estudiantes de una cohorte de cuarto grado del 2018 para estudiar el sesgo de profesores/as en las evaluaciones académicas de estudiantes migrantes. En este sentido, las preguntas que guían al estudio son las siguientes: ¿Existe un sesgo en las calificaciones hacia estudiantes de origen migrante en Chile? Si existe, ¿los/as profesores sub o sobre evalúan a sus estudiantes migrantes? Además, ¿qué factores podrán estar explicando las posibles diferencias? Para responder a estas preguntas de investigación, se utilizó un diseño de diferencia-en-diferencias (DID) que busca eliminar problemas de

---

<sup>33</sup> <https://www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias/>

autoselección y deserción, lo cual puede entregar estimaciones más robustas respecto al sesgo de los/as profesores y posibles mecanismos explicativos (Lavy, 2008)<sup>34</sup>.

En adición a la contribución arriba mencionada, cabe destacar que los datos utilizados en el presente estudio tienen información sobre una prueba estandarizada aplicada a todos/as los/as estudiantes del sistema educativo chileno y las calificaciones de los/as profesores para cada uno de estos/as estudiantes. Por lo que los puntajes de la prueba estandarizada brindan un punto de referencia para evaluar si los/as profesores sobrevaloran o subestiman sistemáticamente a los/as estudiantes migrantes en relación con sus pares locales. Tercero, aún falta mucho que decir respecto a qué factores explicarían estos sesgos. La literatura se ha focalizado principalmente en los prejuicios y estereotipos de los/as profesores hacia estudiantes migrantes, pero estas creencias podrían estar construidas no solo considerando la nacionalidad de los/as estudiantes, sino que a partir de la conducta de los/as estudiantes, su motivación hacia el estudio, rendimiento académico previo, nivel socioeconómico y género. La presente investigación contribuye a llenar esta brecha a través de la incorporación de estas covariables en los análisis. Cuarto, todos los estudios sobre el sesgo en las evaluaciones de migrantes se han realizado en países desarrollados. El caso que estudio ofrece una imagen de un país de ingreso medio que ha experimentado un aumento significativo en la cantidad de estudiantes migrantes inter-regionales en la última década, quienes, a su vez, se insertan en un sistema educativo altamente estratificado. Al respecto, la literatura, principalmente cualitativa, ha mostrado que los/as estudiantes migrantes provenientes de Latinoamérica cargan con altos niveles de prejuicios negativos (implícitos y explícitos) por parte de sus profesores y pares, especialmente aquellos con rasgos afrodescendientes (e.g., Castillo et al., 2018; Cerón et al., 2017; Pavez Soto, 2012; Pavez-Soto et al., 2019; Riedemann & Stefoni, 2015; Salas et al., 2017; Tijoux-Merino, 2013). Finalmente, ahondar en este fenómeno puede entregar nueva evidencia acerca de cómo los/as profesores pueden influir en las brechas de aprendizaje entre estudiantes migrantes y locales. La literatura sugiere que las expectativas de los/as profesores pueden “hacerse realidad” para los/as niños/as, ya

---

<sup>34</sup> Los/as estudiantes pueden tener datos faltantes por otras razones (ver una discusión para el caso chileno en Hofflinger & von Hippel, 2020).

que internalizan estas creencias y actúan de manera que confirman las expectativas de sus profesores, lo que en consecuencia afecta sus resultados educativos, como motivación hacia el estudio, el esfuerzo y la conducta en las clases (Jussim, 1986; Rosenthal & Jacobson, 1968b). Los estudios han mostrado que esta profecía autocumplida ocurre principalmente para estudiantes pertenecientes a grupos sociales estigmatizados, como los/as estudiantes de minorías étnicas (Jussim & Harber, 2005; Tobisch & Dresel, 2017). En este sentido, estos sesgos en las calificaciones pueden tener consecuencias a largo plazo para los procesos de asimilación de los/as estudiantes migrantes en los países receptores.

A continuación, se presenta el marco conceptual en el cual se sitúa el presente estudio, para luego continuar con los mecanismos explicativos e hipótesis. Le sigue la presentación de la metodología, resultados y conclusiones.

## **SESGO EN LAS CALIFICACIONES**

El sesgo en las calificaciones ocurre cuando los/as profesores subestiman o sobrestiman sistemáticamente el aprendizaje de los/as estudiantes según su pertenencia a un grupo social. Por ejemplo, un/a profesor presenta un sesgo negativo cuando le da una menor nota a un/a estudiante por pertenecer a un grupo étnico minoritario en comparación a otro/a estudiante de un grupo mayoritario, cuando ambos/as presentan la misma habilidad objetiva. La literatura ha trabajado este fenómeno buscando responder cuán (im)precisos son los/as profesores respecto al rendimiento académico de sus estudiantes, especialmente por medio de la medición de las expectativas de los/as profesores (Jussim & Harber, 2005; Urhahne & Wijnia, 2021; S. Wang et al., 2018). Un/a profesor es preciso cuando sus expectativas respecto al logro educativo de un/a estudiante coincide con la habilidad objetiva de ese estudiante, implicando que el logro del estudiante no es afectado por las expectativas de su profesor (Geven et al., 2018). La evidencia previa muestra que los/as profesores son más bien precisos, pero existe heterogeneidad al momento de incorporar variables sociodemográficas, tales como etnia, raza, clase social o género. Por ejemplo, Rauschenberg (2014) observó que las características de los/as estudiantes, principalmente el género y dominio del

idioma, eran los predictores más importantes en las calificaciones diferenciales de los/as profesores hacia sus estudiantes, en una investigación realizada en escuelas secundarias públicas del estado de Carolina del Norte. Triventi (2020) analizó las evaluaciones de los/as profesores a estudiantes migrantes en Italia, observando que los factores más críticos fueron el idioma hablado en el hogar y los recursos socioeconómicos de la familia. Además, utilizando el método Blinder-Oaxaca, el autor sugirió que la parte no explicada de la brecha de rendimiento étnico podría deberse a la discriminación implícita o explícita de los/as docentes. En este sentido, la evidencia sugiere que las calificaciones de los/as docentes pueden reflejar no solo habilidades objetivas sino también subjetivas de niños/as y adolescentes.

El interés en el sesgo en las evaluaciones de los/as profesores es más bien reciente. El primer estudio fue realizado por Lavy (2008) en Israel. El autor midió el sesgo de género en las calificaciones utilizando una técnica de diferencia-en-diferencias (DID) comparando evaluaciones ciegas y no ciegas casi idénticas que medían el rendimiento académico de los/as estudiantes. La principal diferencia entre estas evaluaciones es el papel del evaluador y la información que tiene a mano. En las mediciones ciegas (o pruebas estandarizadas), existe un evaluador externo que no tiene ningún parentesco o información personal sobre el/la alumno/a en evaluación. Por el contrario, en las mediciones no ciegas, como son las notas de los/as profesores, estos tienen información sobre los/as estudiantes que pueden utilizar al momento de evaluar, tales como el origen étnico, raza, género, nivel socioeconómico, motivación, comportamiento y rendimiento académico previo. Al hacer esta comparación, Lavy encontró un sesgo en las calificaciones contra los niños que variaba entre 0,05 y 0,25 desviaciones estándar en comparación a las niñas. El autor concluyó que estos resultados eran indicativos de discriminación por parte de los/as profesores hacia los niños.

La mayoría de las investigaciones en esta área han estudiado el sesgo de género (e.g., Berg et al., 2020; Protivínský & Münich, 2018; Terrier, 2020), pero algunos académicos se han centrado en el caso de migrantes. Estos estudios han mostrado distintos resultados dependiendo del grupo étnico bajo análisis y la metodología, pero la mayoría han documentado sesgos negativos hacia estudiantes migrantes en

comparación a sus pares locales (Agnolin, 2020; Alesina et al., 2018; Bonefeld et al., 2020; Bonefeld & Dickhäuser, 2018; Burgess & Greaves, 2013; Feld et al., 2016; Gortazar et al., 2021; Hinnerich et al., 2015; Kiss, 2013; Sprietsma, 2013; Tobisch & Dresel, 2017; Triventi, 2020). Por ejemplo, Sprietsma (2013) realizó un estudio experimental en Alemania, en el cual asignó aleatoriamente nombres turcos o alemanes a un conjunto de ensayos, para que luego fueran evaluados por profesores. Los principales resultados mostraron que los mismos ensayos obtienen calificaciones significativamente peores cuando llevan un nombre turco, con un efecto cercano a -0.1 (en una escala de 1 -muy insuficiente- a 6 -muy bien-).

De todas maneras, hay algunos pocos estudios que han observado brechas positivas o nulas (Burgess & Greaves, 2013; Bygren, 2020; Shi & Zhu, 2021; van Ewijk, 2011; Wenz & Hoenig, 2020). Este es el caso del reciente estudio de Shi & Zhu (2021), quienes usaron datos administrativos de colegios públicos en Carolina del Norte para evaluar el sesgo en las calificaciones hacia estudiantes de origen asiático. Los autores observaron que los/as profesores califican el dominio académico de los/as estudiantes asiáticos de manera más favorable que hacia estudiantes blancos con las mismas habilidades en un test estandarizado. Específicamente, observaron que los/as profesores tenían más chances de sobrestimar el rendimiento de los/as estudiantes asiáticos en relación a estudiantes blancos (3.7%) y, por el contrario, tenían menos chances de subestimar a estos/as estudiantes (2.6%). Más aún, el estudio entregó evidencia contraria para los/as estudiantes negros, hispanicos, indígenas americanos y de otras razas. Es decir, respecto a todos estos grupos, los/as profesores tenían menos chances de sobrestimar y más chances de subestimarlos en comparación a sus pares blancos.

## **MECANISMOS EXPLICATIVOS E HIPÓTESIS**

Las evaluaciones de los/as profesores, como otros fenómenos, tales como sus recomendaciones y comportamientos, están determinadas por las expectativas educativas que poseen sobre sus estudiantes. Estas expectativas corresponden a la creencia que los/as docentes tienen sobre el nivel de logro probable que los/as

estudiantes obtendrán en el futuro (C. M. Rubie-Davies, 2017). La literatura ha mostrado que las expectativas de los/as profesores pueden tener consecuencias en la manera en que estos enseñan, cómo interactúan con sus estudiantes, su nivel de aprendizaje, entre otros (Babad, 2009; Trang & Hansen, 2020). Más aún, se ha visto que estas expectativas se asocian significativamente con los resultados educativos de los/as niños/as y adolescentes (Gentrup et al., 2020; Papageorge et al., 2020). En este sentido, el sesgo en las calificaciones es una manera en cómo se “hacen realidad” las expectativas de los/as profesores respecto a sus estudiantes.

La literatura se ha centrado principalmente en los estereotipos, prejuicios, discriminación y favoritismo de los/as profesores hacia ciertos grupos de estudiantes para explicar cómo se forman estas expectativas y la manera en que determinan las calificaciones de los/as profesores. Académicos/as han sugerido que las creencias y actitudes de los/as docentes alteran y conducen a evaluaciones erróneas sobre el desempeño de sus estudiantes (e.g., Botelho et al., 2015; Feld et al., 2016; Hinnerich et al., 2015; Sprietsma, 2013). Por ejemplo, Alesina et al. (2018) encontraron que los/as profesores con estereotipos negativos más altos contra la migración (medido por la Prueba de Asociación Implícita -IAT-) otorgan calificaciones más bajas en matemáticas a sus estudiantes migrantes en comparación a los locales con el mismo desempeño en una prueba estandarizada. Esta disminución es cercana a 0.03 desviaciones estándar.

A continuación, se presentan las dos principales líneas teóricas que permiten explicar el sesgo en las calificaciones y han sido utilizadas en educación: las teorías vinculadas las actitudes intergrupales y aquellas que refieren a la falta de información. Sumado a esto, se incluyen hipótesis a testear vinculadas a estas teorías.

## **TEORÍAS BASADAS EN LAS ACTITUDES INTERGRUPALES**

Las teorías basadas en las actitudes intergrupales suponen que es parte de la naturaleza de las personas tratar de manera diferenciada a un grupo social externo según sus preferencias. Desde la economía, Becker (1957) propone la teoría de discriminación basada en el gusto, sugiriendo que el trato desigual de un individuo hacia un grupo

social específico se basa principalmente en sus preferencias, es decir, en prejuicios. Este tipo de discriminación básicamente se sustenta en una función de utilidad en donde hay un precio a pagar por discriminar a un individuo por pertenecer a cierto grupo social. Los principales mecanismos explicativos que identifica Becker en su estudio sobre la segregación racial en el mercado laboral son: distancia social y física entre grupos, estatus socioeconómico relativo, tamaño de los grupos e ignorancia. Por ejemplo, sugiere que cuando aumenta el tamaño de un grupo racializado en una ubicación geográfica, también aumenta el prejuicio hacia este grupo, ya que los grupos mayoritarios sienten que su estabilidad está amenazada. Por otro lado, la ignorancia de las personas también influye en la discriminación, ya que algunas personas pueden tener creencias erróneas sobre grupos sociales específicos. A diferencia del prejuicio, la ignorancia se puede resolver mediante el conocimiento. De todas maneras, el desarrollo de estas explicaciones no es clara para entender las preferencias que podrían derivar en discriminación (Kisfalusi et al., 2021; Wenz, 2020).

Otras líneas teóricas han intentado desarrollar explicaciones para entender estas actitudes intergrupales. Desde la sociología se plantean teorías asociadas al conflicto grupal (Blumer, 1958; Bobo & Hutchings, 1996; Esses et al., 2001; Sherif, 1966; Sherif et al., 1961), las que sugieren que los prejuicios se forman a partir de creencias asociadas a la posición grupal, en donde hay una competencia racional por recursos entre un grupo interno (*in-group*) con un grupo externo (*out-group*). En este sentido, las personas pertenecientes a grupos externos son vistas como una amenaza para el propio grupo social. En otras palabras, las personas evalúan de manera más favorable a aquellas que pertenecen a su mismo grupo social. Más aún, quienes están identificadas con grupos de alto estatus y que ven las relaciones intergrupales en términos de competencia grupal serán especialmente prejuiciosas y discriminatorias hacia los grupos externos. En una línea similar se encuentra la teoría de la identidad social (Tajfel, 1974, 1982; Tajfel & Turner, 1986; J. C. Turner, 1975), la cual, desde la psicología social, basa su explicación de los prejuicios en base al auto-concepto y el autoestima de las personas. Tanto el auto-concepto como el autoestima de las personas están formados en referencia al grupo interno y externo. En donde el favoritismo hacia

el grupo interno y la aversión hacia los grupos externos permitirían alcanzar mayores niveles de autoestima y auto-concepto para las personas.

Llevando las anteriores teorías al caso bajo estudio, los/as profesores calificarían de distinta manera a sus estudiantes sobre la base de sus prejuicios internalizados respecto al grupo social al cual pertenecen los/as profesores como los/as estudiantes. Estudios han buscado testear esta teoría, en donde los hallazgos han sugerido que los/as profesores evalúan a sus estudiantes según sus preferencias individuales hacia las minorías étnicas y raciales (e.g., Alne & Herstad, 2020; Hinnerich et al., 2015). A pesar de que no existen estudios sobre sesgo en las calificaciones en Chile, la evidencia cualitativa previa ha mostrado que los/as profesores presentan actitudes negativas hacia los/as estudiantes migrantes latinoamericanos, especialmente aquellos que pertenecientes a grupos migratorios con ascendencia indígena (e.g., Bustos González & Pizarro Pizarro, 2017; Cerón et al., 2017; Hernández Yulcerán, 2016; Riedemann & Stefoni, 2015; Salas et al., 2017; Tijoux-Merino, 2013). Estos estudios han mostrado que los/as profesores afirman que los/as estudiantes migrantes provienen con deficiencias académicas y de comportamiento, debido a las diferencias con el currículo chileno, dificultades idiomáticas para los no hispanohablantes (principalmente el caso de los/as estudiantes haitianos) y el nivel educativo de sus padres. Por lo tanto, *mi primera hipótesis afirma que existe un sesgo en las calificaciones negativo contra los/as estudiantes migrantes latinoamericanos en comparación con sus pares chilenos/as. Además, este sesgo es mayor en lenguaje que en matemática, ya que el primero tiene una naturaleza más subjetiva que el segundo* (Rangel & Shi, 2020).

## **TEORÍAS BASADAS EN INFORMACIÓN – ESTEREOTIPOS**

Esta línea teórica consigna que, en términos generales, las creencias o estereotipos previos sobre grupos sociales subyacen a la discriminación, ante información imperfecta sobre las personas bajo evaluación. La discriminación estadística (Arrow, 1972a, 1972b; Phelps, 1972), desde la economía, plantea que las personas observan características sociales de otros para emitir juicios sobre su productividad, ya que es posible que cierta información no esté disponible. En este sentido, el imaginario social

permite generar estereotipos de acuerdo con los grupos sociales a los cuales pertenecen los individuos. Estos estereotipos pueden provenir de interacciones previas, redes sociales, medios de comunicación, preferencias políticas y ubicación geográfica. En resumen, las características observables se consideran una fuente de información de bajo costo, por lo que las personas pueden utilizarlas fácilmente para discriminar. Desde la psicología social se ha propuesto el modelo continuo (Fiske, 1998; Fiske et al., 1999; Fiske & Neuberg, 1990), el cual plantea que los estereotipos que albergan las personas se pueden entender como estructuras cognitivas que se utilizan para procesar información del resto. En este sentido, la información disponible es uno de los factores que permiten entender las categorizaciones sociales que realizan las personas, además de la motivación. Esto en cuanto la posibilidad de discriminación en base a estereotipos depende de la motivación que tienen las personas de utilizar sus recursos cognitivos y contrastarlos con la información disponible.

Por último, y a pesar de su escasa aplicación en educación (e.g., Bygren, 2020; Salgado & Castillo, 2018), la teoría de construcción de estatus ofrece una explicación para comprender sociológicamente el uso de información para construir expectativas, como lo enfatizan los autores (Berger & Hamit Fişek, 2006; Fişek et al., 2005). Esta teoría establece que las expectativas dependen de las señales de estatus de los individuos (indicadores de estatus), las cuales proporcionan información a otros sobre su posición en la sociedad. Siguiendo la propuesta de Berger et al. (1986), los signos de estatus pueden dividirse en dos grandes dimensiones: dimensión indicativa-expresiva (*indicative-expressive*) y dimensión de tarea-categorica (*task-category*). La primera dimensión refiere a cómo se comunica la información sobre el estatus: las señales indicativas permiten identificar explícitamente a una persona como poseedora de algún estatus (por ejemplo, un diploma); las señales expresivas proporcionan información implícita de estatus indirecta (por ejemplo, el acento). La segunda dimensión considera qué información de estatus se comunica: las señales de tarea dan información sobre lo que las personas hacen y pueden hacer; por otro lado, las señales categóricas comunican quiénes son estas personas (por ejemplo, la identidad étnica).

Los estudios sobre discriminación étnica y racial en educación se han focalizado mayormente en testear la discriminación estadística (versus la discriminación basada

en el gusto), en donde algunos han explicado sus resultados sobre sesgo en las calificaciones a partir de la capacidad previa y el comportamiento asociado con grupos particulares (Botelho et al., 2015; Hanna & Linden, 2012; van Ewijk, 2011; Wenz & Hoenig, 2020). En este sentido, académicos como Jussim y colegas (1989, 2017; 2005) han afirmado que los/as profesores son más bien precisos en sus expectativas, ya que las basan en los logros y comportamientos anteriores de sus estudiantes. De todas maneras, Terrier (2020) testó esta teoría y la discriminación basada en el gusto para evaluar el sesgo de género en las calificaciones con datos longitudinales de estudiantes franceses. Utilizando un diseño DID, los resultados mostraron que el sesgo de género es constante durante todo el año escolar, sugiriendo que el favoritismo hacia las niñas se basa principalmente en el gusto. (Chowdhury et al., 2020) llegaron a las mismas conclusiones cuando estudiaron los prejuicios de raza y género en una muestra de estudiantes de una universidad australiana.

Más aún, Wenz & Hoenig (2020) en Alemania observaron que no existía discriminación en las evaluaciones de profesores según la nacionalidad y clase social de los/as estudiantes, aunque cuando incluyeron un efecto de interacción entre ambos factores, observaron sesgos en los mejores ensayos evaluados. Los autores sugieren que estos resultados se podrían explicar con el modelo continuo, en cuanto los mejores ensayos no fueron suficientemente buenos para que los/as profesores no basaran sus calificaciones en sus estereotipos. Lo contrario sucede con los peores ensayos, ya que los resultados sugirieron que, en estos casos, los/as profesores utilizan juicios individualizados para asignar las calificaciones.

A partir de los anteriores planteamientos, surge la siguiente hipótesis: *el sesgo negativo en las calificaciones contra los/as estudiantes migrantes latinoamericanos disminuye cuando se incluye información complementaria -además de la nacionalidad- que los/as profesores pueden tener en cuenta al momento de evaluarlos. Es decir, información previa que los/as docentes podrían utilizar para formar estereotipos sobre las habilidades académicas de sus estudiantes. Específicamente por medio de las siguientes variables: el nivel socioeconómico de los/as estudiantes, su conducta previa, motivación hacia el estudio, rendimiento académico previo y género.*

## **METODOLOGÍA<sup>35</sup>**

### **DATOS**

Los datos para este estudio provienen de la Agencia de Calidad en la Educación y el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). La Agencia de Educación de Calidad aplica una prueba censal estandarizada (SIMCE) anualmente para medir el conocimiento del contenido curricular. Además, aplica cuestionarios de estudiantes, padres y profesores. En este estudio se utiliza información de la cohorte de cuarto básico del año 2018 para matemática y lenguaje. La decisión de utilizar solo cuarto básico se basa principalmente en dos razones: la mayor proporción de estudiantes migrantes en Chile están en educación primaria y corresponden, al menos, a la generación 1.5 (niños que llegaron al país de acogida antes de los trece años (Portes & Rumbaut, 2006)), en cuanto no se tiene información exacta de la fecha de llegada al país. Posteriormente, vinculé la información de la prueba SIMCE y sus cuestionarios con los datos administrativos del MINEDUC para cada estudiante, con el objetivo de incluir las evaluaciones de los/as docentes en un año curricular.

Los datos originales constan de 267.769 casos. Se excluyeron a los/as estudiantes sin identificación (no era posible vincular las distintas bases de datos sin esta información), puntajes SIMCE, notas de los/as profesores, nacionalidad, fuera del rango de edad de 8 a 12 años y de escuelas de servicios locales. Obtuve una muestra de 186.597 estudiantes en matemática y 185.230 en lenguaje. En la Tabla 3.6 del apéndice se presentan los descriptivos de esta muestra. Junto con las restricciones mencionadas anteriormente, los análisis se restringieron a aulas con al menos cinco estudiantes y con presencia de estudiantes migrantes, siguiendo estudios previos sobre estudiantes migrantes y rendimiento académico (Carol & Schulz, 2018; Mok et al., 2016; Veerman & Dronkers, 2016). La muestra efectiva en matemática consistió en 45.740 estudiantes, 1.955 aulas y 1.550 escuelas. En lenguaje fue de 45.460 estudiantes, 1.957 aulas y 1.550 escuelas. Ambas bases de datos tienen un promedio de 23 alumnos por aula. La Tabla 3.1 presenta la distribución de las características de las muestras efectivas, donde se observa que los/as estudiantes migrantes representan

---

<sup>35</sup> Este estudio cuenta con la aprobación del Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

solo el 10% de ambas muestras. La media de la prueba estandarizada (SIMCE) es más alta para lenguaje que para matemática, pero casi igual en las notas de los/as profesores.

Tabla 3.1. Caracterización muestras efectivas en matemática y lenguaje

|                                                | Matemática |                  |                 | Lenguaje |                  |                 |
|------------------------------------------------|------------|------------------|-----------------|----------|------------------|-----------------|
|                                                | Media      | DE /<br>Rango    | Perdidos<br>(N) | Media    | DE /<br>Rango    | Perdidos<br>(N) |
| <i>Características individuales</i>            |            |                  |                 |          |                  |                 |
| SIMCE (test estandarizado)                     | 256,58     | 48,31 /<br>271,3 |                 | 268,02   | 53,7 /<br>254,79 |                 |
| Calificaciones (test no estandarizado)         | 5,45       | 0,79 / 4,8       |                 | 5,47     | 0,73 / 4,5       |                 |
| Migrantes (%) (ref. Local)                     | 9,94       |                  |                 | 9,97     |                  |                 |
| Comportamiento del estudiante (reporte padres) | 0,2        | 0,64 / 5         | 2.053           | 0,2      | 0,64 / 5         | 2.057           |
| Logro académico previo (test no estandarizado) | 5,57       | 0,77 / 4,7       | 2.011           | 5,52     | 0,73 / 4,6       | 2.013           |
| Motivación para el estudio                     | 3,38       | 0,49 / 3         | 3.662           | 3,38     | 0,49 / 3         | 3.664           |
| Nivel educativo más alto padres (%)            |            |                  | 337             |          |                  | 337             |
| Primaria                                       | 6,24       |                  |                 | 6,23     |                  |                 |
| Secundaria                                     | 48,66      |                  |                 | 48,65    |                  |                 |
| Terciaria                                      | 45,11      |                  |                 | 45,12    |                  |                 |
| Ingresos hogar                                 | 5,84       | 3,4 / 14         | 588             | 5,84     | 3,39 / 14        | 586             |
| Mujeres (%) (ref. Hombres)                     | 50,26      |                  |                 | 50,27    |                  |                 |
| Asistencia a clases                            | 91,68      | 12,11 / 100      |                 | 91,71    | 12,04 / 100      |                 |
| Origen padres (%)                              |            |                  | 46              |          |                  | 46              |
| Local                                          | 84,04      |                  |                 | 84,02    |                  |                 |
| Uno nacionalidad extranjera                    | 4,05       |                  |                 | 4,06     |                  |                 |
| Ambos nacionalidad extranjera                  | 11,91      |                  |                 | 11,92    |                  |                 |
| Años en el sistema educativo                   | 4,41       | 1,28 / 5         |                 | 4,41     | 1,29 / 5         |                 |
| Edad en años                                   | 9,27       | 0,52 / 4         |                 | 9,27     | 0,52 / 4         |                 |

|                                                              | Matemática |                 |                 | Lenguaje |                 |                 |
|--------------------------------------------------------------|------------|-----------------|-----------------|----------|-----------------|-----------------|
|                                                              | Media      | DE /<br>Rango   | Perdidos<br>(N) | Media    | DE /<br>Rango   | Perdidos<br>(N) |
| <i>Características del aula</i>                              |            |                 |                 |          |                 |                 |
| Comportamiento del<br>estudiante (reporte<br>profesores)     | 1,64       | 0,51 / 2,5      | 25.961          | 1,64     | 0,52 / 2,5      | 25.178          |
| Porcentaje<br>estudiantes migrantes                          | 9,86       | 11,2 /<br>81,03 |                 | 9,86     | 11,2 /<br>81,03 |                 |
| Profesores con<br>estudios universitarios<br>(%) (ref. Otro) | 91,05      |                 | 25.950          | 92,06    |                 | 25.079          |
| Profesores con<br>especialización (%)<br>(ref. No)           | 89,44      |                 | 26.022          | 89,73    |                 | 25.181          |
| Años de experiencia<br>profesor en el colegio                | 8,95       | 8,31 / 45       | 27.217          | 9,12     | 8,67 / 41       | 26.384          |
| Años de experiencia<br>profesor en el sistema<br>educativo   | 14,62      | 10,49 / 57      | 29.770          | 15,19    | 10,76 / 57      | 28.913          |
| <i>Características de la<br/>escuela</i>                     |            |                 |                 |          |                 |                 |
| Composición<br>socioeconómica                                | 44,53      | 24,59 / 100     |                 | 44,5     | 24,59 / 100     |                 |
| Escuela privada (%)<br>(ref. Pública)                        | 56,14      |                 |                 | 56,16    |                 |                 |
| Zona urbana (%)<br>(ref. Rural)                              | 95,49      |                 |                 | 95,49    |                 |                 |
| Área geográfica (%)                                          |            |                 |                 |          |                 |                 |
| Metropolitana                                                | 53,29      |                 |                 | 53,32    |                 |                 |
| Antofagasta                                                  | 9,28       |                 |                 | 9,36     |                 |                 |
| Centro-sur                                                   | 23,99      |                 |                 | 23,93    |                 |                 |
| Norte                                                        | 13,43      |                 |                 | 13,39    |                 |                 |
| <i>N</i>                                                     |            |                 |                 |          |                 |                 |
| Estudiantes                                                  | 45.740     |                 |                 | 45.460   |                 |                 |
| Aulas                                                        | 1.955      |                 |                 | 1.957    |                 |                 |
| Escuelas                                                     | 1.550      |                 |                 | 1.550    |                 |                 |

*Nota:* puntaje SIMCE y calificaciones están en su escala original. Los ingresos están medidos en pesos chilenos. El cálculo de los porcentajes no incluye los casos perdidos. Es posible que los porcentajes no sumen 100 por ciento debido al redondeo.

Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación y el Ministerio de Educación.

## VARIABLES

*Variables dependientes.* Los puntajes SIMCE (test ciego) y las calificaciones de los/as profesores (test no ciego) en matemática y lenguaje miden el sesgo en el proceso de calificación. Los puntajes SIMCE se estiman utilizando la Teoría de Respuesta al Ítem (IRT), con una media de 250 puntos y una desviación estándar de 50 puntos<sup>36</sup>. Por otro lado, las calificaciones de los/as profesores son la media de las evaluaciones acumuladas de un estudiante durante un año escolar. Estas calificaciones se miden en una escala de 1 a 7 puntos. Ambas medidas se estandarizaron en puntajes z (media = 0 y desviación estándar = 1) utilizando la media y la desviación estándar del aula para permitir la comparabilidad y facilidad de interpretación. Esto es particularmente importante para las calificaciones de los/as profesores, ya que cada profesor desarrolla sus evaluaciones y las puntúa de acuerdo con sus propios criterios.

*Variables independientes.* La principal variable independiente corresponde a la clasificación migratoria de los/as estudiantes. Los padres proporcionan esta información a través de la pregunta “¿En qué país nacieron las siguientes personas? El estudiante.” Los atributos son: Chile, Perú, Colombia, Bolivia, Venezuela, otro país latino y otro país no latino. Se excluyen los dos últimos grupos por no existir precisión sobre la nacionalidad de los/as estudiantes. Las categorías Perú, Colombia, Bolivia y Venezuela fueron colapsados en la categoría “migrante”.

Estudios anteriores han sugerido que el sesgo en las calificaciones podría deberse más bien al comportamiento de los/as estudiantes, el rendimiento académico previo, la motivación hacia el estudio, el nivel socioeconómico o el género. El comportamiento se midió a través de dos indicadores, según la información disponible. Los padres informan el comportamiento de su hijo/a en la escuela, considerando el año pasado y este año, con los siguientes ítems: “No lo dejaron participar de una actividad de la escuela por mal comportamiento (por ejemplo, no ir a un paseo de curso).”; “Lo dejaron condicional por mal comportamiento.”; “Lo suspendieron uno o más días por mal comportamiento.”; “Lo cambiaron de curso por mal comportamiento.”; “Lo

---

<sup>36</sup> Para más información: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>

intentaron expulsar del establecimiento por mal comportamiento.” Los padres tuvieron que indicar cuántas veces su hijo/a experimentó estas situaciones. Para este estudio, cada elemento se convirtió en una variable dummy (presencia – ausencia del ítem) y luego se sumaron<sup>37</sup>. Esta variable tiene una escala de 0 a 5, donde un número más alto indica un peor comportamiento. La segunda manera de medir el comportamiento es el reportado por los/as profesores, aunque estos/as informan sobre el comportamiento del aula. Es decir, no hay registro individualizado para cada estudiante. Se consulta a los/as docentes sobre la frecuencia de ocurrencia de los siguientes ítems: “Los estudiantes respetan las normas dentro de la sala de clases.”; “Se presentan desórdenes durante las clases que afectan el clima de aprendizaje.”; “Los estudiantes ponen atención durante las clases.”; “Tengo que interrumpir las clases por el desorden de los estudiantes.”. Algunos de estos elementos se invirtieron para que un mayor valor indicara un peor comportamiento, tal como el reporte de los padres<sup>38</sup>. La nueva variable fue la media de la ocurrencia de los ítems, con un rango entre 1 a 3,5.

Los siguientes ítems se utilizaron para medir la motivación de los estudiantes hacia el estudio: “Me gusta estudiar.”; “Me esfuerzo por ser un buen estudiante.”; “Me esfuerzo para que me vaya bien en todas las asignaturas.”; “Me aburre hacer tareas.”; “Estoy seguro que cada día puedo aprender más.”; “Estoy seguro que puedo lograr mis metas.”. El procedimiento para construir la variable fue el mismo que el comportamiento del aula reportado por los/as profesores, ya que ambas corresponden a Escalas Likert<sup>39</sup>. El rendimiento previo de los/as estudiantes se midió a través de las calificaciones de los/as profesores para el año académico anterior en una escala de 1 al 7. Esta variable se estandarizó en puntajes z (el mismo procedimiento que el utilizado para las variables dependientes). Otras variables independientes incorporadas fueron: el nivel de educación más alto alcanzado por los padres (primaria, secundaria y terciaria), ingreso del hogar medido en pesos chilenos, y género del/la estudiante<sup>40</sup>.

---

<sup>37</sup> El valor obtenido de Alfa de Cronbach para el conjunto de ítems son los siguientes: Matemática=0.76. Lenguaje=0.76.

<sup>38</sup> El valor obtenido de Alfa de Cronbach para el conjunto de ítems son los siguientes: Matemática=0.75. Lenguaje=0.76.

<sup>39</sup> El valor obtenido de Alfa de Cronbach para el conjunto de ítems son los siguientes: Matemática=0.72. Lenguaje=0.72.

<sup>40</sup> Tal como se señala más abajo, se usó imputación múltiple para abordar casos perdidos.

*Variables de control.* Además de las variables independientes mencionadas anteriormente, todos los análisis se controlan por una serie de covariables que no forman parte de las hipótesis del estudio. A nivel estudiante, se incluyeron: porcentaje de asistencia a clases en el año de estudio, condición migratoria de los padres (si ninguno, uno o ambos padres nacieron fuera del país), cuántos años han estado los/as estudiantes en el sistema educativo (0 a 5 años)<sup>41</sup> y edad del/la estudiante. Asimismo, se incluyeron las características del/la docente: tipo de institución donde obtuvo el título (universitario u otro), estudios de especialización, años de experiencia en la escuela y en el sistema educativo. Para las aulas, se creó la variable del porcentaje de estudiantes migrantes en cada aula (composición étnica). Respecto del colegio, se utilizó el porcentaje de estudiantes con al menos uno de los padres con educación terciaria (composición socioeconómica), tipo de escuela (pública o privada, esta última categoría incluye escuelas privadas subsidiadas y pagadas), urbanidad y área geográfica (Región Metropolitana, Región de Antofagasta, Centro-Sur, y Norte).

## ESTRATEGIA ANALÍTICA

Se aplicó un método de diferencia en diferencias (DID) para analizar los datos siguiendo el enfoque de (Lavy, 2008)<sup>42</sup>. Hay algunos ajustes que se deben realizar al modelo para estimar el sesgo en las calificaciones hacia los/as estudiantes migrantes con un método de doble diferencias. Primero, asumimos que los/as estudiantes migrantes pertenecen al grupo tratado ( $D=1$ ) y los/as estudiantes locales al grupo de control ( $D=0$ ). En segundo lugar, DID en general explota información en el tiempo. En su formulación más simple, contiene información para dos puntos temporales, a saber, antes de la aplicación del tratamiento ( $T=0$ ) y post-intervención ( $T=1$ ). Pues bien, este estudio es un símil de este tipo de diseño, pero sin la estructura temporal.

Específicamente, la prueba ciega ( $B$ ) equivale a lo que en un DID estándar sería el punto en el tiempo  $T=0$  y la prueba no ciega ( $NB$ ) refiere a  $T=1$ . En otras palabras, el puntaje ciego es un contrafactual de la puntuación no ciega. En este caso, SIMCE es

---

<sup>41</sup> Sin embargo, el registro anterior de estudiantes migrantes tiene brechas severas en los registros del Ministerio de Educación (Joiko & Vásquez, 2016), por lo que la medida puede no ser precisa.

<sup>42</sup> En el Apéndice 2 se incluye más información sobre el método de diferencia en diferencias.

la prueba ciega y las calificaciones de los/las profesoras es la prueba no ciega. Además, se asume que la estimación a través de DID es constante en el tiempo, donde el sesgo de los/as profesores no cambia condicionando por las covariables y que las tendencias de los resultados serían las mismas en ambos grupos en ausencia de tratamientos, es decir, si no existiera migración.

En este trabajo, la estimación se realiza mediante una fórmula de regresión lineal DID (Angrist & Pischke, 2014). La principal ventaja de utilizar este enfoque es la inclusión de variables de control y efectos fijos para mejorar la eficiencia de las estimaciones, reducir el sesgo de variable omitida y controlar las asignaciones no aleatorias de profesor-alumno. Esto es especialmente importante para el caso chileno, ya que la evidencia previa ha demostrado una asignación no aleatoria de niños a los/as docentes (Canales & Maldonado, 2018). Por lo mismo, previo al cálculo de DID, se realizó un análisis de esta asignación por medio del cálculo de un modelo de valor agregado (VAM; Chetty et al., 2014)<sup>43</sup>. Efectivamente los resultados mostraron que no existe una asignación aleatoria de los/as estudiantes a sus profesores con las variables independientes y de control del estudio (para más detalle revisar resultados en la Tabla 3.7 en los apéndices). Finalmente, la ecuación que formaliza la estrategia de la regresión lineal DID es la siguiente:

$$\begin{aligned}
 Puntaje_{ijt} = & \alpha + \beta Migrante_{ij} + \gamma NB_t + \delta_{DD}(Migrante_{ij} * NB_t) \\
 & + X'_{ijt} + \phi_j + e_{ijt}
 \end{aligned}
 \tag{3.1}$$

Donde: la variable dependiente es la puntuación (ciega y no ciega) del estudiante  $i$  dentro del aula  $j$  y la prueba  $t$ . El coeficiente  $\beta$  identifica el efecto de ser migrante y  $\gamma$  el efecto de la prueba no ciega respecto del test ciego (variable dummy). El coeficiente de interacción  $\delta_{DD}$  mide la diferencia entre los puntajes no ciegos de los/as estudiantes

---

<sup>43</sup> Para la estimación de la variable de valor agregado de profesores se utilizó como variable dependiente el puntaje estandarizado (SIMCE) en conjunto con las variables independientes y de control en un modelo multinivel (anidado a nivel profesor). A partir de los efectos aleatorios, se obtiene la estimación del valor agregado. Luego de esto, se usó esta variable como dependiente en un modelo de regresión lineal múltiple con errores estándar clusterizados a nivel escuela. Los resultados se encuentran en la Tabla 3.7 en los apéndices.

migrantes, dada la diferencia en el puntaje ciego. Por lo tanto, describe el sesgo en las calificaciones. Un valor positivo sugiere que los/as estudiantes con antecedentes migratorios, condicionados en la diferencia en la prueba ciega, reciben calificaciones más altas de sus profesores que sus pares locales.  $X'$  es un vector para variables de control a nivel individual, aula y escuela,  $\emptyset_j$  simboliza los efectos fijos del aula y  $e_{ijt}$  representa el término de error. Se estimaron errores estándar robustos agrupados a nivel aula<sup>44</sup>.

Los valores faltantes de las variables dependientes, independientes y de control se imputaron mediante una estrategia de imputación múltiple. Todas las variables (dependientes, independientes y de control) fueron consideradas para la imputación, generando 5 bases de datos con 50 iteraciones<sup>45</sup>. Siguiendo la recomendación de von Hippel (2007), los casos sin datos en las variables dependientes se incluyen en el proceso de imputación, pero se excluyen de los análisis.

## RESULTADOS

La sección de resultados se divide en tres partes: se comienza con el análisis orientado a responder la primera hipótesis, para luego continuar con la segunda hipótesis. Por último, se realizan análisis de robustez de resultados.

### ¿SON LAS CALIFICACIONES SESGADAS?

La Figura 3.1 muestra la distribución de las puntuaciones ciegas y no ciegas para matemática y lenguaje para estudiantes migrantes y locales. Los/as estudiantes migrantes superan a sus compañeros/as de aula locales en todas las comparaciones, tanto al observar la distribución de los datos como en la media. Esta diferencia es más alta en las calificaciones de los/as profesores en matemática, donde la puntuación media de los migrantes es 0,19 desviaciones estándar más alta que la de sus pares locales. En el caso de la prueba estandarizada de matemática, la diferencia es de 0,1 desviaciones estándar a favor de los estudiantes migrantes. En cuanto a lenguaje, los/as

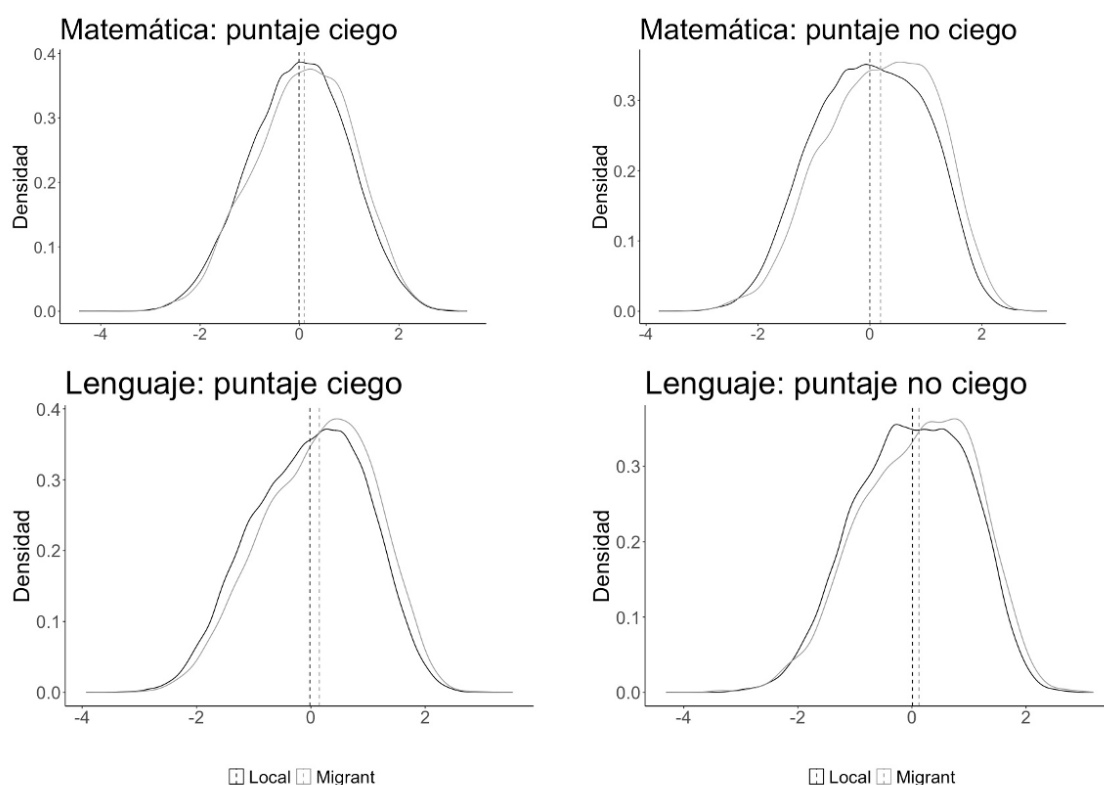
---

<sup>44</sup> Los errores estándar robustos no fueron agrupados a nivel escuela, en cuanto al tener en algunos casos más de un aula por colegio, algunas variables a nivel escuela presentaron colinealidad perfecta.

<sup>45</sup> La imputación se aplicó con el paquete *mice* (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011).

niños/as migrantes superan a los locales en un promedio de 0,16 y 0,11 desviaciones estándar para los puntajes ciegos y no ciegos, respectivamente. Estos resultados a favor de los/as estudiantes migrantes va en línea con lo que ha mostrado la evidencia previa en Chile. Eyzaguirre et al. (2019) mostraron que, al aislar el efecto establecimiento, los/as estudiantes migrantes poseen calificaciones y puntaje en el test SIMCE en matemática y lenguaje mayor que sus pares locales en todos los niveles educativos, con excepción de octavo básico para el test estandarizado.

Figura 3.1. Distribución del puntaje ciego (B) y no ciego (NB) en matemática y lenguaje según el antecedente migratorio de los/as estudiantes

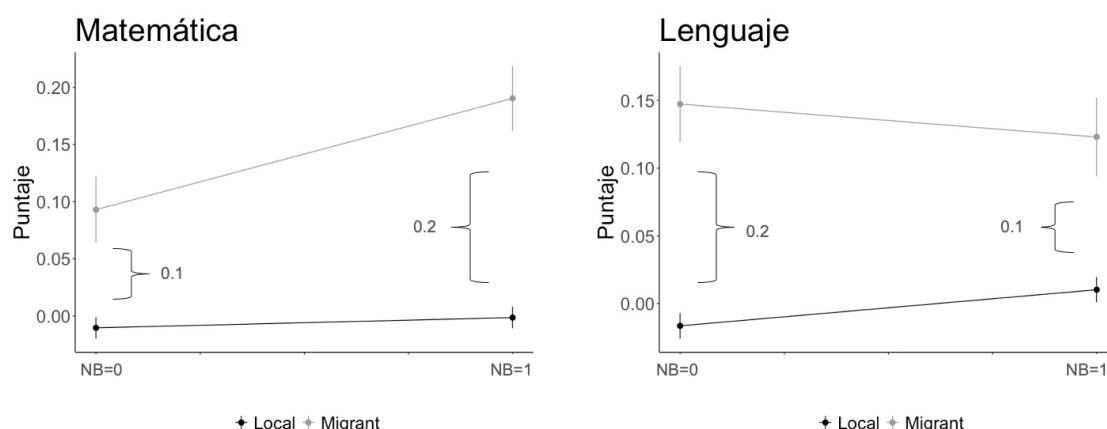


*Nota:* Los puntajes ciegos y no ciegos están en puntajes z (media=0 y desviación estándar=1). Las líneas punteadas muestran los promedios según condición. Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación y el Ministerio de Educación.

A modo de complementar los resultados anteriores, en la Figura 3.2 se presentan las medias y las diferencias entre ambos puntajes para estudiantes migrantes y locales,

tanto para matemática como para lenguaje. Lo cual, además, permite testear visualmente el supuesto de líneas paralelas<sup>46</sup>. En términos generales, para los puntajes ciegos y no ciegos en ambas disciplinas, los/as estudiantes migrantes tienen un mejor resultado que sus pares locales. Además, en ninguno de los casos los intervalos de confianza al 95% se traslapan. Para matemática, el puntaje estandarizado ( $NB=0$ ) muestra que la diferencia es de 0,1 a favor de los/as estudiantes migrantes (0,0930--0,0104), lo cual aumenta a 0,2 para las calificaciones de los/as docentes ( $NB=1$ ; 0,190--0,00140). Estas diferencias se invierten en lenguaje, en donde, para el puntaje estandarizado la diferencia es de 0,2 (0,147--0,0165), disminuyendo a 0,1 en las calificaciones (0,123-0,0102), siempre a favor de los/as niños/as migrantes.

Figura 3.2. Tendencias en las puntuaciones de matemática y lenguaje según el antecedente migratorio de los/as estudiantes



*Nota:* Los puntajes ciegos y no ciegos están en puntajes z (media=0 y desviación estándar=1). Los puntos presentan las medias en los tests con intervalos de confianza al 95%. Los valores representan las diferencias para tratamiento – control. NB=0 refiere al test ciego, es decir, el puntaje SIMCE. NB=1 refiere al test no ciego, es decir, las calificaciones de los/as profesores. Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación y el Ministerio de Educación.

La Tabla 3.2 permite responder la primera hipótesis que guía este estudio, la cual consigna que existe un sesgo en las calificaciones negativo contra los/as estudiantes

<sup>46</sup> Para más detalles sobre este supuesto revisar Apéndice 2.

migrantes latinoamericanos en comparación con sus pares locales, el cual es mayor en lenguaje. Esta tabla presenta las estimaciones del modelo de diferencia en diferencias para matemática y lenguaje. El coeficiente de interés es el efecto de interacción entre la condición migrante de los/as estudiantes y la variable dummy del test no ciego, en cuanto nos muestra las diferencias entre los/as estudiantes migrantes y locales en sus calificaciones condicionado en el puntaje estandarizado. Los resultados indican que existe un sesgo positivo y estadísticamente significativo para los/as estudiantes migrantes en matemáticas, incluso cuando se incluyen los efectos fijos del aula (Modelo M1 y Modelo M2). Esto implica que el alumnado de origen migrante, controlando por las diferencias en la prueba ciega, reciben calificaciones más altas de sus profesores en 0,09 desviaciones estándar en comparación a los/as estudiantes locales en matemática. Por el contrario, se observa un sesgo negativo y estadísticamente significativo en lenguaje, el cual es de 0,05 desviaciones estándar. Estos resultados son más pequeños que los encontrados en otros estudios que han utilizado técnicas similares para medir el sesgo en las calificaciones para estudiantes migrantes. Por ejemplo, Hinnerich et al. (2015) observaron que los/as profesores califican significativamente más alto a estudiantes de secundaria con antecedentes suecos que aquellos/as no suecos. Los autores encontraron una diferencia cercana a 0,2 desviaciones estándar a favor de estudiantes suecos en un examen escrito. En el caso del estudio de Lavy (2008) que se enfocó en el sesgo de género, observó tamaños del efecto similares en algunas materias, como en química (-0,058), matemática (-0,086), historia (-0,075) y literatura (-0,053).

Tabla 3.2. Estimación de Diferencia en Diferencias (DID)

|                    | Matemática         |                    | Lenguaje           |                    |
|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
|                    | Modelo M1          | Modelo M2          | Modelo L1          | Modelo L2          |
| Migrante           | 0,10***<br>(0,01)  | 0,13***<br>(0,02)  | 0,16***<br>(0,02)  | 0,18***<br>(0,02)  |
| No ciego           | 0,01***<br>(0,00)  | 0,01***<br>(0,00)  | 0,03***<br>(0,00)  | 0,03***<br>(0,00)  |
| Migrante*No ciego  | 0,09***<br>(0,01)  | 0,09***<br>(0,01)  | -0,05***<br>(0,01) | -0,05***<br>(0,01) |
| Constante          | -0,01***<br>(0,00) | -0,01***<br>(0,00) | -0,02***<br>(0,00) | -0,02***<br>(0,00) |
| Efectos fijos aula | No                 | Sí                 | No                 | Sí                 |
| R <sup>2</sup>     | 0,00               | 0,00               | 0,00               | 0,00               |
| N                  |                    |                    |                    |                    |
| Estudiantes        | 45.740             |                    | 45.460             |                    |
| Aulas              | 1.955              |                    | 1.957              |                    |
| Escuelas           | 1.550              |                    | 1.550              |                    |

*Nota:* Resultados para muestras efectivas con datos imputados. Los coeficientes representan cambios en desviaciones estándar. En paréntesis se muestran los errores estándar robustos agrupados a nivel aula.

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación y el Ministerio de Educación.

## ¿LA INFORMACIÓN PREVIA MODIFICA LOS SESGOS EN LAS CALIFICACIONES?

Para evaluar el sesgo en las calificaciones es necesario considerar la información previa con la cual los/as profesores cuentan, ya que pueden moderar los resultados. Específicamente, esta sección busca responder a la segunda hipótesis del estudio, la cual consigna que el sesgo en las calificaciones negativo contra los/as estudiantes migrantes latinoamericanos en comparación con sus pares chilenos disminuye cuando se incluye información complementaria como la conducta previa de los/as estudiantes, motivación hacia el estudio, rendimiento académico previo, nivel socioeconómico y género. La Tabla 3.3 y Tabla 3.4 muestran los coeficientes que permiten testear este supuesto para matemática y lenguaje, respectivamente. Cuando se incluye el comportamiento previo (reportado por padres y profesores-Modelo 1), la motivación

hacia el estudio (Modelo 2), nivel socioeconómico (nivel educativo más alto alcanzado por alguno de los padres e ingresos del hogar-Modelo 4) y el género de los/as estudiantes (Modelo 5), el sesgo en las calificaciones no se modifica en ambas disciplinas, es decir, los coeficientes son los mismos que los observados en la Tabla 3.2. Es decir, la información con la cual cuentan los/as docentes respecto a estos factores parece no estar determinando las evaluaciones hacia sus estudiantes migrantes condicionadas en la prueba estandarizada. De todas maneras, el rendimiento previo de los/as niños/as resulta ser una variable sustantiva, en cuanto reduce los coeficientes que permiten evaluar el sesgo en las calificaciones, tal como se observa en el Modelo 3 en la Tabla 3.3 y Tabla 3.4. En matemática el coeficiente pasa de 0,09 a 0,05, manteniendo su significancia al 99%. En lenguaje se reduce de -0,05 a -0,02, disminuyendo su nivel de confianza al 90%. Se presentan los mismos resultados en el Modelo 6, el cual incluye todas las variables independientes y de control. Más aún, el coeficiente del logro académico previo es el que presenta el valor más alto, el cual indica que un aumento en una desviación estándar en las calificaciones previas se asocia a un aumento en 0,77 y 0,78 desviaciones estándar en los puntajes de rendimiento académico (incluyendo el puntaje ciego y no ciego), para matemática y lenguaje respectivamente. En el Modelo 6 disminuye a 0,75 para ambas materias. Estos resultados permiten afirmar que se cumple la hipótesis dos, ya que al incluir información complementaria a la cual tienen acceso los/as profesores en los modelos, el sesgo en las calificaciones disminuye. A pesar de que los valores son pequeños, en términos porcentuales la disminución es de 44% en matemática y 60% en lenguaje.

Tabla 3.3. Estimación de Diferencia en Diferencias (DID) con covariables para matemática

|                                            | Modelo 1           | Modelo 2           | Modelo 3           | Modelo 4           | Modelo 5           | Modelo 6           |
|--------------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Migrante                                   | 0,12***<br>(0,02)  | 0,08***<br>(0,02)  | 0,01<br>(0,02)     | 0,09***<br>(0,02)  | 0,13***<br>(0,02)  | -0,12***<br>(0,02) |
| No ciego                                   | 0,01***<br>(0,00)  | 0,01***<br>(0,00)  | 0,01***<br>(0,00)  | 0,01***<br>(0,00)  | 0,01***<br>(0,00)  | 0,01***<br>(0,00)  |
| Migrante*No ciego                          | 0,09***<br>(0,01)  | 0,09***<br>(0,01)  | 0,05***<br>(0,01)  | 0,09***<br>(0,01)  | 0,09***<br>(0,01)  | 0,05***<br>(0,01)  |
| Comportamiento del estudiante (padres)     | -0,16***<br>(0,01) |                    |                    |                    |                    | -0,03***<br>(0,01) |
| Comportamiento del estudiante (profesores) | 0,00<br>(0,03)     |                    |                    |                    |                    | -0,00<br>(0,02)    |
| Motivación para el estudio                 |                    | 0,34***<br>(0,01)  |                    |                    |                    | 0,12***<br>(0,01)  |
| Logro académico previo (test NB)           |                    |                    | 0,77***<br>(0,00)  |                    |                    | 0,75***<br>(0,00)  |
| Ed. Padres: Secundaria (ref. Primaria)     |                    |                    |                    | 0,17***<br>(0,02)  |                    | 0,05***<br>(0,01)  |
| Ed. Padres: Terciaria (ref. Primaria)      |                    |                    |                    | 0,32***<br>(0,02)  |                    | 0,12***<br>(0,01)  |
| Ingresos hogar                             |                    |                    |                    | 0,03***<br>(0,00)  |                    | 0,01***<br>(0,00)  |
| Género: Mujer (ref. Hombres)               |                    |                    |                    |                    | -0,09***<br>(0,01) | -0,10***<br>(0,01) |
| Constante                                  | 0,02<br>(0,05)     | -1,14***<br>(0,03) | -0,02***<br>(0,00) | -0,43***<br>(0,02) | 0,03***<br>(0,01)  | -2,53***<br>(0,16) |
| Efectos fijos aula                         | Sí                 | Sí                 | Sí                 | Sí                 | Sí                 | Sí                 |
| Variables de control                       | No                 | No                 | No                 | No                 | No                 | Sí                 |
| R <sup>2</sup>                             | 0,00               | 0,00               | 0,20               | 0,02               | 0,00               | 0,91               |
| N                                          |                    |                    |                    |                    |                    |                    |
| Estudiantes                                | 45.740             |                    |                    |                    |                    |                    |
| Aulas                                      | 1.955              |                    |                    |                    |                    |                    |
| Escuelas                                   | 1.550              |                    |                    |                    |                    |                    |

*Nota:* Resultados para muestras efectivas con datos imputados. Los coeficientes representan cambios en desviaciones estándar. En paréntesis se muestran los errores estándar robustos agrupados a nivel aula. Las variables de control son: porcentaje de asistencia a clases, condición migrante de los padres, años en el sistema educativo, edad de los estudiantes, características de los docentes (tipo de institución donde obtuvo su título, estudios de especialización, años de experiencia en la escuela y años de experiencia en el sistema educativo), porcentaje de estudiantes migrantes en el aula, porcentaje de estudiantes con al

menos un padre con educación terciaria en la escuela, tipo de escuela, urbanidad y área geográfica.

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación y el Ministerio de Educación.

Tabla 3.4. Estimación de Diferencia en Diferencias (DID) con covariables para lenguaje

|                                            | Modelo 1           | Modelo 2           | Modelo 3           | Modelo 4           | Modelo 5           | Modelo 6           |
|--------------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Migrante                                   | 0,17***<br>(0,02)  | 0,13***<br>(0,02)  | 0,08***<br>(0,02)  | 0,14***<br>(0,02)  | 0,18***<br>(0,02)  | -0,02<br>(0,02)    |
| No ciego                                   | 0,03***<br>(0,00)  | 0,03***<br>(0,00)  | 0,03***<br>(0,00)  | 0,03***<br>(0,00)  | 0,03***<br>(0,00)  | 0,03***<br>(0,00)  |
| Migrante*No ciego                          | -0,05***<br>(0,01) | -0,05***<br>(0,01) | -0,02*<br>(0,01)   | -0,05***<br>(0,01) | -0,05***<br>(0,01) | -0,02*<br>(0,01)   |
| Comportamiento del estudiante (padres)     | -0,22***<br>(0,01) |                    |                    |                    |                    | -0,04***<br>(0,01) |
| Comportamiento del estudiante (profesores) | 0,01<br>(0,02)     |                    |                    |                    |                    | 0,00<br>(0,02)     |
| Motivación para el estudio                 |                    | 0,38***<br>(0,01)  |                    |                    |                    | 0,11***<br>(0,01)  |
| Logro académico previo (test NB)           |                    |                    | 0,78***<br>(0,00)  |                    |                    | 0,75***<br>(0,00)  |
| Ed. Padres: Secundaria (ref. Primaria)     |                    |                    |                    | 0,20***<br>(0,02)  |                    | 0,04**<br>(0,01)   |
| Ed. Padres: Terciaria (ref. Primaria)      |                    |                    |                    | 0,40***<br>(0,02)  |                    | 0,12***<br>(0,01)  |
| Ingresos hogar                             |                    |                    |                    | 0,03***<br>(0,00)  |                    | 0,01***<br>(0,00)  |
| Género: Mujer (ref. Hombres)               |                    |                    |                    |                    | 0,20***<br>(0,01)  | -0,00<br>(0,01)    |
| Constante                                  | 0,02<br>(0,03)     | -1,30***<br>(0,03) | -0,03***<br>(0,00) | -0,48***<br>(0,02) | -0,12***<br>(0,01) | -1,81***<br>(0,15) |
| Efectos fijos aula                         | Sí                 | Sí                 | Sí                 | Sí                 | Sí                 | Sí                 |
| Variables de control                       | No                 | No                 | No                 | No                 | No                 | Sí                 |
| R <sup>2</sup>                             | 0,00               | 0,00               | 0,22               | 0,02               | 0,00               | 0,76               |
| N                                          |                    |                    |                    |                    |                    |                    |
| Estudiantes                                | 45.460             |                    |                    |                    |                    |                    |
| Aulas                                      | 1.957              |                    |                    |                    |                    |                    |

|          | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 | Modelo 4 | Modelo 5 | Modelo 6 |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Escuelas | 1.550    |          |          |          |          |          |

*Nota:* Resultados para muestras efectivas con datos imputados. Los coeficientes representan cambios en desviaciones estándar. En paréntesis se muestran los errores estándar robustos agrupados a nivel aula. Las variables de control son: porcentaje de asistencia a clases, condición migrante de los padres, años en el sistema educativo, edad de los estudiantes, características de los docentes (tipo de institución donde obtuvo su título, estudios de especialización, años de experiencia en la escuela y años de experiencia en el sistema educativo), porcentaje de estudiantes migrantes en el aula, porcentaje de estudiantes con al menos un padre con educación terciaria en la escuela, tipo de escuela, urbanidad y área geográfica.

\*\*\*  $p < 0.01$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*  $p < 0.1$

Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación y el Ministerio de Educación.

## ANÁLISIS DE ROBUSTEZ

Estimé modelos DID desglosando por la nacionalidad de los/as estudiantes e incluyendo las variables independientes y de control, además de los efectos fijos, con el objetivo de probar la robustez de mis principales resultados. En la Tabla 3.5 se muestra cierta concordancia con los hallazgos anteriores. El sesgo en las calificaciones para los/as estudiantes bolivianos, colombianos, peruanos y venezolanos es positivo en matemática, pero solamente significativo para los dos últimos. En el caso del alumnado peruano se observa un sesgo igual a 0,08 desviaciones estándar y con un 99% de confianza, el cual disminuye a 0,06 y 95% de confianza para los/as niños/as venezolanos. Llama la atención que los coeficientes son negativos en todos los grupos para lenguaje, pero en ningún caso los resultados son distintos de cero.

Tabla 3.5. Estimación de Diferencia en Diferencias (DID) según nacionalidad de estudiantes

|           | Matemática         | Lenguaje        |
|-----------|--------------------|-----------------|
| Bolivia   | -0,06*<br>(0,03)   | -0,01<br>(0,04) |
| Colombia  | -0,16***<br>(0,03) | 0,00<br>(0,04)  |
| Perú      | -0,14***<br>(0,03) | -0,05<br>(0,03) |
| Venezuela | -0,10***           | -0,02           |

|                    | Matemática         | Lenguaje           |
|--------------------|--------------------|--------------------|
| No ciego           | (0,04)<br>0,01***  | (0,04)<br>0,03***  |
| Bolivia*No ciego   | (0,00)<br>0,02     | (0,00)<br>-0,03    |
| Colombia*No ciego  | (0,02)<br>0,04     | (0,03)<br>-0,04    |
| Perú*No ciego      | (0,03)<br>0,08***  | (0,03)<br>-0,02    |
| Venezuela*No ciego | (0,02)<br>0,06**   | (0,03)<br>-0,01    |
| Constante          | (0,03)<br>-2,53*** | (0,03)<br>-1,82*** |
|                    | (0,16)             | (0,15)             |
| R <sup>2</sup>     | 0,91               | 0,76               |
| N                  |                    |                    |
| Estudiantes        | 45.740             | 45.460             |
| Aulas              | 1.955              | 1.957              |
| Escuelas           | 1.550              | 1.550              |

*Nota:* Resultados para muestras efectivas con múltiples datos imputados. Los coeficientes representan cambios en desviaciones estándar. En paréntesis se muestran los errores estándar robustos agrupados a nivel aula. Las variables de control son: comportamiento de los/as estudiantes (informe de padres y profesores), logro académico previo, motivación hacia el estudio, nivel educativo más alto de los padres, ingresos del hogar, porcentaje de asistencia a clases, condición migrante de los padres, años en el sistema educativo, edad de los estudiantes, características de los docentes (tipo de institución donde obtuvo su título, estudios de especialización, años de experiencia en la escuela y años de experiencia en el sistema educativo), porcentaje de estudiantes migrantes en el aula, porcentaje de estudiantes con al menos un padre con educación terciaria en la escuela, tipo de escuela, urbanidad y área geográfica.

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación y el Ministerio de Educación.

## DISCUSIÓN

En este artículo se buscó analizar el sesgo en las calificaciones hacia estudiantes de origen migrante en Chile. Los principales hallazgos muestran que la primera hipótesis se cumple parcialmente. El sesgo en las calificaciones para matemáticas es positivo, incluso cuando se incluyen covariables importantes para la literatura y efectos fijos a

nivel aula. Por el contrario, se muestra un sesgo negativo para lenguaje, aunque con un bajo nivel de confianza. En el caso de matemática, llaman la atención los resultados, en cuanto la evidencia cualitativa previa en Chile ha mostrado principalmente que los/as docentes poseen actitudes negativas hacia sus estudiantes migrantes, especialmente en su rendimiento académico (e.g., Bustos González & Pizarro Pizarro, 2017; Cerón et al., 2017; Hernández Yulcerán, 2016; Riedemann & Stefoni, 2015; Salas et al., 2017; Tijoux-Merino, 2013). Por ejemplo, Salas et al. (2017) observaron que los/as docentes asocian el aumento de estudiantes migrantes con una transformación negativa en sus escuelas, perciben que han ahuyentado a las familias no migrantes y han disminuido el rendimiento académico de las escuelas.

En este sentido, pueden existir desajustes culturales entre profesores y sus estudiantes migrantes, pero las personas que estudian docencia pueden estar más interesadas en ayudar a los demás, favorecer a estudiantes desfavorecidos y es más probable que mantengan actitudes igualitarias (Downey & Condrón, 2016). Más aún, de acuerdo con Downey (2020), las inequidades y brechas que se observan en las habilidades de los/as estudiantes se forman más bien antes de ingresar a la educación formal, en donde la calidad de los/as profesores no explicarían las brechas en los logros académicos. En Chile, Dufraix Tapia et al. (2020) estudiaron a un grupo de estudiantes de pedagogía en lenguaje en el norte del país, en donde encontraron que estos mostraban motivaciones altruistas para elegir esta carrera. Conocían la influencia de los/as educadores en la formación de los/as niños/as y estaban convencidos de su impacto social. Además, visualizaban en el ejercicio de la docencia la posibilidad de contribuir al bienestar colectivo y contribuir al mejoramiento de la sociedad, con especial atención a los contextos vulnerables. Estos resultados se pueden vincular a mis hallazgos, en cuanto los/as profesores, especialmente de matemática, pueden tener prácticas pedagógicas que compensen las diferencias curriculares previas que tienen los/as estudiantes migrantes cuando llegan al sistema educativo chileno.

Otra manera de explicar los resultados se vincula a la autoselección de los/as migrantes. Investigaciones recientes han argumentado que las características pre-migración de los padres, especialmente su nivel educativo previo, influyen de manera importante en el éxito educativo de sus hijos, debido a la transmisión de disposiciones

culturales y sociales que traen consigo desde sus países de origen (Engzell, 2019; Feliciano, 2020; van de Werfhorst & Heath, 2019). En el caso chileno, la evidencia ha mostrado que los/as migrantes poseen más años de estudio que la población local (Fuentes & Hernando, 2019), lo cual, a pesar de que sus hijos ingresen a escuelas más empobrecidas (Eyzaguirre et al., 2019; Fernández, 2018; Ministerio de Educación (MINEDUC), 2018), los padres pueden transferirles su capital cultural. Portes & Rumbaut (2006) identifican dos componentes que permiten este traspaso, siguiendo los presupuestos de Bourdieu (2016; Bourdieu & Passeron, 2004). En primer lugar, se encuentra la motivación de restaurar el orgullo y estatus familiar, lo cual se relaciona con los altos niveles de aspiración que tienen los jóvenes migrantes. En segundo lugar, está el conocimiento acerca del sistema (*know-how*) que traen los/as migrantes que provienen de clases medias y altas en sus países de origen. Específicamente consiste en la información, valores y el modo de comportarse que los/as migrantes de clases bajas no poseen. En definitiva, es el *habitus* de clase que poseen los padres desde sus países de origen, en donde quienes poseen mayores recursos asimilados, objetivados e institucionalizados logran adaptarse de mejor manera en este nuevo contexto social. Más aún, estos/as estudiantes pueden cumplir con los códigos que los/as profesores aprecian y respetan (Leopold & Shavit, 2013), en donde los/as estudiantes de clases no dominantes son más bien ignorados (Nash, 1990). Por lo mismo, este rasgo puede ser percibido positivamente por sus profesores, especialmente para en el caso de estudiantes peruanos y venezolanos en matemática en este estudio.

Además, lo anterior se puede vincular a la teoría de la discriminación basada en el gusto, ya que los/as profesores tendrían actitudes más positivas hacia los/as estudiantes con mayores capitales culturales, en donde el factor de la migración no sería preponderante ni modificaría sus preferencias a la hora de evaluar a sus estudiantes. Ante los resultados encontrados, la sensación de amenaza ante el grupo externo, en este caso identificado por los/as migrantes, no es extrapolable a las evaluaciones que realizan los/as profesores de sus estudiantes. Más bien se podría hablar de un favoritismo hacia los/as niños/as migrantes, en donde los/as profesores buscarían favorecer a aquellos/as estudiantes que perciben como más desaventajados, especialmente en matemática. Por ejemplo, Bustos González y colegas (2018; 2017),

a diferencia a lo encontrado por la mayor parte de la literatura en Chile, encontraron que los/as docentes del norte de Chile describen a los/as estudiantes migrantes como respetuosos, responsables y esforzados, especialmente aquellos/as que caracterizan con una migración tradicional (desde Bolivia y Perú). Lo cual se explicaría principalmente porque estos/as estudiantes buscan ser aceptados socialmente, lo cual es positivamente valorado por sus profesores.

Sobre la hipótesis dos, se observó que efectivamente disminuyen los sesgos en las calificaciones en ambas materias cuando se incluye información previa que puede ser utilizada por los/as profesores al momento de evaluar a sus estudiantes. Específicamente se utilizó: el nivel socioeconómico de los/as estudiantes, su conducta previa, motivación hacia el estudio, rendimiento académico previo y género. Aunque la única variable que mostró una disminución en el sesgo en las calificaciones fue el resultado académico previo medido por las notas del año anterior, ante lo cual los coeficientes disminuyeron en 44% para matemática y 60% para lenguaje, llegando a ser aún más cercanos a cero. Estos resultados se pueden entender a partir de los argumentos de Jussim (1989, 2017; 2005), quien sugiere que los/as profesores son más bien precisos en sus evaluaciones y que basan sus expectativas en los resultados educativos previos de los/as estudiantes. De hecho, en una reciente revisión sistemática de literatura realizada por Urhahne & Wijnia (2021) se concluyó que la precisión de los juicios de los/as profesores es alta para el rendimiento académico de los/as estudiantes. En otras palabras, estas expectativas respecto al logro educativo de un/a estudiante coinciden con la habilidad objetiva de ese estudiante, lo cual se observa en mis resultados.

Lo anterior se vincula con los supuestos de la discriminación estadística, en cuanto el principal supuesto de esta teoría sugiere que ante información imprecisa, los/as profesores utilizarían sus estereotipos para evaluar a sus estudiantes. Cuando solo consideré la condición de migrante de los/as estudiantes, los hallazgos mostraron que los/as profesores tienen un sesgo positivo en matemática y negativo en lenguaje (aunque pequeños) en sus evaluaciones respecto a este grupo de estudiantes. Pero cuando incluí covariables que podían estar moderando estos resultados, es decir, información que pudiese matizar los estereotipos de los/as profesores hacia estudiantes

migrantes, se observó que los/as profesores estarían utilizando principalmente el logro académico previo al momento de evaluar a sus estudiantes migrantes y locales. En otras palabras, más que un gusto por discriminar a los/as migrantes, los/as profesores utilizan mayores recursos cognitivos para contrastar posibles estereotipos con información adicional disponible, en línea con lo que propone el modelo continuo. Más aún, y siguiendo la propuesta de la teoría de construcción de estatus, la relevancia del logro académico previo sugiere que las expectativas de los/as profesores, y cómo repercuten en las calificaciones, se debe más bien a una evaluación de qué son capaces de hacer sus estudiantes, sin considerar de manera sustantiva otros indicadores de estatus, como la nacionalidad. De todas maneras, resulta necesario generar más evidencia para poder contrastar esta teoría y profundizar en los resultados.

A pesar de los aportes de esta investigación, existen algunas limitaciones que se deben considerar. En primer lugar, para testear las teorías planteadas con el sesgo en las calificaciones, se recomienda realizar estudios con diseños experimentales y con datos longitudinales. Algunos estudios han tratado de realizar estos esfuerzos con datos experimentales y enfocado en minorías étnicas (Tobisch & Dresel, 2017; Wenz & Hoenig, 2020) o con datos longitudinales para medir el sesgo de género y racial (Chowdhury et al., 2020; Terrier, 2020), pero aún falta aunar ambos diseños para probar los supuestos teóricos detrás del sesgo en las calificaciones. En segundo lugar, hay variables relevantes que no pudieron ser medidas, por ejemplo, la edad de los/as niños/as al momento de migrar de sus países de orígenes o mejorar la medición de la percepción de conducta previa de los/as profesores. En este estudio solamente se contó con la medición de profesores hacia toda el aula y el de los padres para cada estudiante, por lo que una medida más precisa se hace necesaria. En tercer lugar, se recomienda utilizar una mejor medida del logro académico previo, en cuanto en mis datos no tuve información del puntaje previo en el test estandarizado. En cuarto lugar, los análisis de aleatoriedad de asignación de profesores respecto a sus estudiantes mostraron que los mejores profesores no están siendo asignados a los estudiantes migrantes, incluso si se controla por una gran cantidad de covariables (revisar resultados en Tabla 3.7). En mis análisis no profundicé en estos hallazgos, por lo que se recomienda ahondar en este fenómeno, en cuanto puede ser indicativo de la relación entre las oportunidades

de aprendizaje vinculadas a los/as profesores y el éxito educativo de los/as estudiantes migrantes. En quinto lugar, a pesar de que el análisis visual del supuesto de tendencias paralelas mostró su cumplimiento, no se incorporaron estrategias como *matching* o *propensity score*, los cuales recomienda la literatura para asegurar las tendencias paralelas (e.g., Keele et al., 2019). Para investigaciones futuras se sugiere incorporar estas técnicas estadísticas. Por último, no hay certeza de que los datos utilizados representen a todos los/as estudiantes migrantes en el sistema educativo chileno, fundamentalmente por dos razones. Pueden existir brechas en el registro de estudiantes migrantes en los datos administrativos oficiales (Joiko & Vásquez, 2016). Además, Hofflinger & von Hippel (2020) encontraron que las escuelas excluyen a los/as estudiantes de más bajo rendimiento al momento de rendir la prueba SIMCE, en cuanto este test influye en la asignación de diferentes beneficios estatales e incluso conduce al cierre del establecimiento. Podría ser que los/as estudiantes migrantes con más bajo rendimiento estén siendo excluidos al no presentarse a rendir este test estandarizado.

## APÉNDICE 1: TABLAS

Tabla 3.6. Caracterización población en matemática y lenguaje

|                                                | Matemática |               |              | Lenguaje |                |              |
|------------------------------------------------|------------|---------------|--------------|----------|----------------|--------------|
|                                                | Media      | DE / Rango    | Perdidos (N) | Media    | DE / Rango     | Perdidos (N) |
| <i>Características individuales</i>            |            |               |              |          |                |              |
| SIMCE (test estandarizado)                     | 261,92     | 48,27 / 380,6 |              | 272,93   | 52,95 / 268,58 |              |
| Calificaciones (test no estandarizado)         | 5,53       | 0,78 / 5,3    |              | 5,56     | 0,71 / 5,2     |              |
| Migrantes (%) (ref. Local)                     | 2,44       |               |              | 2,45     |                |              |
| Comportamiento del estudiante (reporte padres) | 0,17       | 0,59 / 5      | 6.706        | 0,17     | 0,59 / 5       | 6.667        |
| Logro académico previo (test no estandarizado) | 5,64       | 0,77 / 5      | 2.238        | 5,59     | 0,72 / 5       | 2.243        |
| Motivación para el estudio                     | 3,37       | 0,49 / 3      | 13.610       | 3,37     | 0,49 / 3       | 13.567       |
| Nivel educativo más alto padres (%)            |            |               | 1.135        |          |                | 1.128        |
| Primaria                                       | 6,98       |               |              | 6,96     |                |              |
| Secundaria                                     | 46,1       |               |              | 46,09    |                |              |
| Terciaria                                      | 46,92      |               |              | 46,94    |                |              |
| Ingresos hogar                                 | 6,06       | 3,71 / 14     | 2.032        | 6,06     | 3,71 / 14      | 2.010        |
| Mujeres (%) (ref. Hombres)                     | 50,79      | 11,46 / 100   |              | 50,81    |                |              |
| Asistencia a clases                            | 92,47      |               |              | 92,48    | 11,45 / 100    |              |
| Origen padres (%)                              |            |               | 133          |          |                | 133          |
| Local                                          | 93,85      |               |              | 93,83    |                |              |
| Uno nacionalidad extranjera                    | 2,8        |               |              | 2,81     |                |              |
| Ambos nacionalidad extranjera                  | 3,35       |               |              | 3,36     |                |              |
| Años en el sistema educativo                   | 4,68       | 0,81 / 5      |              | 4,68     | 0,81 / 5       |              |
| Edad en años                                   | 9,23       | 0,47 / 4      |              | 9,23     | 0,47 / 4       |              |
| <i>Características del aula</i>                |            |               |              |          |                |              |

|                                                        | Matemática |             |              | Lenguaje |             |              |
|--------------------------------------------------------|------------|-------------|--------------|----------|-------------|--------------|
|                                                        | Media      | DE / Rango  | Perdidos (N) | Media    | DE / Rango  | Perdidos (N) |
| Comportamiento del estudiante (reporte profesores)     | 1,64       | 0,5 / 2,5   | 115.166      | 1,63     | 0,5 / 3     | 112.285      |
| Porcentaje estudiantes migrantes                       | 2,43       | 7,02 / 100  |              | 2,43     | 7,02 / 100  |              |
| Profesores con estudios universitarios (%) (ref. Otro) | 92,85      |             | 114.800      | 93,34    |             | 111.548      |
| Profesores con especialización (%) (ref. No)           | 90,24      |             | 115.165      | 90,29    |             | 111.917      |
| Años de experiencia profesor en el colegio             | 9,74       | 8,78 / 47   | 119.122      | 9,74     | 8,86 / 47   | 116.450      |
| Años de experiencia profesor en el sistema educativo   | 15,14      | 10,58 / 57  | 126.183      | 15,39    | 10,67 / 57  | 123.524      |
| <i>Características de la escuela</i>                   |            |             |              |          |             |              |
| Composición socioeconómica                             | 46,53      | 27,83 / 100 |              | 46,53    | 27,82 / 100 |              |
| Escuela privada (%) (ref. Pública)                     | 65,93      |             |              | 65,98    |             |              |
| Zona urbana (%) (ref. Rural)                           | 90,10      |             |              | 90,11    |             |              |
| Área geográfica (%)                                    |            |             |              |          |             |              |
| Metropolitana                                          | 37,55      |             |              | 37,57    |             |              |
| Antofagasta                                            | 3,89       |             |              | 3,92     |             |              |
| Centro-sur                                             | 48,83      |             |              | 48,79    |             |              |
| Norte                                                  | 9,73       |             |              | 9,72     |             |              |
| <i>N</i>                                               |            |             |              |          |             |              |
|                                                        | 186.59     |             |              | 185.2    |             |              |
| Estudiantes                                            | 7          |             |              | 30       |             |              |
| Aulas                                                  | 9.141      |             |              | 9.134    |             |              |
| Escuelas                                               | 6.346      |             |              | 6.338    |             |              |

*Nota:* puntaje SIMCE y calificaciones están en su escala original. Los ingresos están medidos en pesos chilenos. El cálculo de los porcentajes no incluye los casos perdidos. Es posible que los porcentajes no sumen 100 por ciento debido al redondeo.

Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación y el Ministerio de Educación.

Tabla 3.7. Resultados análisis de aleatoriedad

|                                                                                 | Matemática         | Lenguaje           |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------|--------------------|
| Notas (test NB)                                                                 | 0,09***<br>(0,00)  | 0,09***<br>(0,00)  |
| Migrante (ref. Local)                                                           | -0,02***<br>(0,01) | -0,01**<br>(0,00)  |
| Comportamiento del estudiante (padres)                                          | 0,00***<br>(0,00)  | 0,00***<br>(0,00)  |
| Comportamiento del estudiante (profesores)                                      | 0,00<br>(0,00)     | 0,00<br>(0,00)     |
| Motivación para el estudio                                                      | -0,01***<br>(0,00) | -0,01***<br>(0,00) |
| Logro académico previo (test NB)                                                | -0,12***<br>(0,00) | -0,13***<br>(0,00) |
| Ed. Padres: Secundaria (ref. Primaria)                                          | 0,01<br>(0,00)     | 0,00<br>(0,00)     |
| Ed. Padres: Terciaria (ref. Primaria)                                           | 0,01**<br>(0,00)   | 0,01**<br>(0,00)   |
| Ingresos hogar                                                                  | -0,00***<br>(0,00) | -0,00***<br>(0,00) |
| Género: Mujer (ref. Hombres)                                                    | 0,01***<br>(0,00)  | 0,00***<br>(0,00)  |
| Porcentaje asistencia                                                           | 0,00<br>(0,00)     | 0,00<br>(0,00)     |
| Origen padres: Local (ref. Ambos nacionalidad extranjera)                       | 0,01<br>(0,01)     | 0,00<br>(0,00)     |
| Origen padres: Uno nacionalidad extranjera (ref. Ambos nacionalidad extranjera) | -0,01<br>(0,01)    | 0,00<br>(0,00)     |
| Años en el sistema educativo                                                    | 0,00***<br>(0,00)  | 0,00***<br>(0,00)  |
| Edad                                                                            | 0,00<br>(0,00)     | -0,01***<br>(0,00) |
| Institución título profesores: Universitario (ref. Otro)                        | -0,01<br>(0,01)    | 0,00<br>(0,01)     |
| Estudios especialización profesores (ref. Sin especialización)                  | -0,01<br>(0,01)    | 0,00<br>(0,01)     |
| Años de experiencia en la escuela profesores                                    | 0,00<br>(0,00)     | 0,00<br>(0,00)     |
| Años de experiencia en el sistema profesores                                    | 0,00<br>(0,00)     | 0,00<br>(0,00)     |

|                                                   | Matemática        | Lenguaje          |
|---------------------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Composición étnica                                | -0,00<br>(0,00)   | -0,00<br>(0,00)   |
| Composición socioeconómica                        | 0,00***<br>(0,00) | 0,00***<br>(0,00) |
| Escuela privada (ref. Pública)                    | 0,00<br>(0,01)    | 0,00<br>(0,01)    |
| Área geográfica: Antofagasta (ref. Metropolitana) | 0,01<br>(0,01)    | 0,02<br>(0,01)    |
| Área geográfica: Centro-sur (ref. Metropolitana)  | 0,01<br>(0,01)    | 0,02**<br>(0,01)  |
| Área geográfica: Norte (ref. Metropolitana)       | 0,03**<br>(0,01)  | 0,02**<br>(0,01)  |
| Zona urbana (ref. Rural)                          | -0,03**<br>(0,02) | -0,01<br>(0,01)   |
| Constante                                         | 0,08*<br>(0,05)   | 0,03<br>(0,04)    |
| R <sup>2</sup>                                    | 0,29              | 0,35              |
| N                                                 |                   |                   |
| Estudiantes                                       | 45.740            | 45.460            |
| Aulas                                             | 1.955             | 1.957             |
| Escuelas                                          | 1.550             | 1.550             |

Nota: Resultados para muestras efectivas con múltiples datos imputados. Los coeficientes representan cambios en desviaciones estándar. En paréntesis se muestran los errores estándar clusterizados a nivel escuela.

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación y el Ministerio de Educación.

## APÉNDICE 2: METODOLOGÍA

Originalmente, DID estima los efectos causales con datos observacionales de panel, utilizando una lógica de efectos fijos a nivel grupal para evitar sesgos de variables omitidas y sesgo de selección (Angrist & Pischke, 2008). Dado que hay disponibilidad de información para un grupo de tratamiento y un grupo de control durante dos períodos de tiempo y la suposición de que el tratamiento ocurre entre estos dos momentos, la estimación estándar de DID es la diferencia promedio de la población a lo largo del tiempo ( $T=0$  antes del tratamiento y después de  $T=1$  post-tratamiento) entre el grupo control ( $D=0$ ) y el grupo de tratamiento ( $D=1$ ). Específicamente:

$$\begin{aligned}\delta_{DID} = & [E[Y_i|D_i = 1, T_i = 1] - E[Y_i|D_i = 1, T_i = 0]] \\ & - [E[Y_i|D_i = 0, T_i = 1] - E[Y_i|D_i = 0, T_i = 0]]\end{aligned}\tag{3.2}$$

Como el efecto del tratamiento puede diferir entre los individuos (no es constante), la estimación de DID es un efecto promedio del tratamiento en los tratados (ATT; para más información ver Athey & Imbens, 2006)):

$$\begin{aligned}\delta_{DID} = & E[Y_i(1) - Y_i(0)|D = 1, T = 1] = \\ & E[Y_i(1)|D = 1, T = 1] - E[Y_i(0)|D = 1, T = 1]\end{aligned}\tag{3.3}$$

El principal desafío para identificar el ATT es estimar  $E[Y_i(0)|D = 1, T = 1]$ , en cuanto no es posible estimar el valor potencial de  $Y_i(0)$  para los tratados (Abadie, 2005; Sant'Anna & Zhao, 2020). Sin embargo, existen dos supuestos que permiten esta estimación. En primer lugar, DID elimina los sesgos asociados con la tendencia temporal común no relacionada con la intervención. Esto se denomina el supuesto de tendencias paralelas (*parallel trends assumption*), donde la diferencia en los resultados esperados a lo largo del tiempo no está relacionada con la pertenencia al grupo tratado o de control en la medición posterior al tratamiento, condicionado a un grupo de covariables  $X$ . Formalmente:

$$E[Y_{t=1}(0) - Y_{t=0}(0)|D = 1, X] = E[Y_{t=1}(0) - Y_{t=0}(0)|D = 0, X] \quad (3.4)$$

Las estrategias más comunes para asumir tendencias paralelas son: incorporar covariables previas al tratamiento, usar *matching* y *propensity scores*, y ajustes de variables dependientes rezagadas (*lagged-dependent variable adjustments*) (Ding & Li, 2019; Keele et al., 2019; Lechner, 2010).

En segundo lugar, se asume que al menos una pequeña fracción de la población es tratada y que por cada valor de las covariables  $X$ , existe una pequeña probabilidad de que la unidad no sea tratada. Esto puede expresarse como:

$$P(D = 1) > 0 \text{ \& } P(D = 1|X) < 1 \quad (3.5)$$

## **CAPÍTULO 4. PROFESORES Y ESTUDIANTES MIGRANTES: UN ESTUDIO SOBRE PREJUICIOS CON EXPERIMENTO DE LISTA**

### **RESUMEN**

En los últimos años ha aumentado el interés en el estudio de prejuicios hacia minorías étnicas y raciales por parte de profesores, dada la importancia que tienen los/as educadores en la reproducción de desigualdades educativas. Los resultados han mostrado que los/as profesores tienen actitudes implícitas negativas hacia estudiantes migrantes, que no siempre se manifiestan de manera explícita. De todas maneras, poco se ha dicho sobre los mecanismos explicativos de los prejuicios y cómo opera la deseabilidad social. En este contexto surge este estudio, el cual busca identificar los prejuicios explícitos e implícitos de profesores de básica y media hacia las habilidades de aprendizaje de estudiantes haitianos en el sistema educativo chileno. Los resultados muestran que los/as profesores poseen prejuicios implícitos hacia los/as estudiantes haitianos y que son más bien honestos al momento de reportar sus actitudes, es decir, no se observa deseabilidad social en sus respuestas. Se sugiere que los/as docentes utilizan estereotipos basados en la nacionalidad, color de piel, nivel socioeconómico y barreras lingüísticas al momento de evaluar las capacidades de aprendizaje de los/as estudiantes haitianos. Más aún, tanto el conflicto grupal como la conciencia grupal parecen estar explicando los resultados.

**PALABRAS CLAVE:** prejuicios; estudiantes migrantes; profesores; experimento de lista.

## INTRODUCCIÓN

Los/as profesores son un actor clave para entender las desigualdades en las oportunidades educativas de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y raciales. Si bien estudios han mostrado que profesores efectivos afectan de manera positiva los resultados educativos de sus estudiantes (Canales & Maldonado, 2018; Nye, 2004), los/as estudiantes de grupos étnicos y raciales desaventajados tienen una menor exposición a docentes efectivos (Hanselman, 2019). Aún más, dentro de las aulas, la literatura ha observado que los/as profesores califican, se comportan y recomiendan a sus estudiantes de manera diferenciada según su categorización étnica y racial (e.g., Glock et al., 2015; Ortega et al., 2020; Sprietsma, 2013), en donde los/as niños/as y adolescentes afrodescendientes, de pueblos originarios y migrantes de países vulnerables y primera generación son los más desaventajados.

Para explicar estas diferencias, la literatura se ha centrado en el estudio de expectativas, prejuicios, estereotipos y discriminación que los/as profesores asocian a los/as estudiantes pertenecientes a estos grupos sociales, en cuanto se ha mostrado que éstas se asocian significativamente con los resultados educativos (e.g., de Boer et al., 2010; Friedrich et al., 2015; Hinnant et al., 2009; Peterson et al., 2016; S. Wang et al., 2018). Estudios han observado que los/as profesores tienen expectativas educativas más bajas hacia estudiantes de minorías étnicas y raciales, además de actitudes negativas indirectas (e.g., Minor, 2014; C. Rubie-Davies et al., 2012; H. Turner et al., 2015). Esto también se ha observado para el caso de estudiantes migrantes. En general, los/as profesores muestran menores expectativas hacia estos/as estudiantes en comparación a sus pares locales (e.g., Agirdag et al., 2013; Brandmiller et al., 2020; Tobisch & Dresel, 2017; van den Bergh et al., 2010). Más aún, evidencia previa ha mostrado que los/as educadores tienen actitudes implícitas negativas hacia estudiantes migrantes, que no siempre se manifiestan de manera explícita (e.g., Glock, 2016; Glock & Klapproth, 2017; Holder & Kessels, 2017; Lorenz, 2021; Peterson et al., 2016; van den Bergh et al., 2010).

Es en este contexto que surge este estudio, el cual busca examinar los prejuicios explícitos e implícitos de los/as profesores hacia estudiantes de países latinoamericanos en Chile, poniendo el foco en los prejuicios sobre las capacidades de

aprendizaje de los/as estudiantes haitianos. Se seleccionó el caso chileno y migrantes haitianos principalmente por dos motivos. En primer lugar, Chile ha sido uno de los países latinoamericanos en donde más ha aumentado la migración intra-regional en la última década. Según datos del Departamento de Extranjería y Migración, en 10 años las visas otorgadas pasaron de 69.390 en 2008 a 443.041 en 2018, principalmente para ciudadanos de Venezuela y Haití<sup>47</sup>. La migración haitiana aumentó considerablemente después del terremoto sufrido en 2010 y se mantuvo constante hasta la pandemia COVID-19 que comenzó en el 2020, en donde Chile cerró sus fronteras. La particularidad de esta migración es que, a pesar de corresponder a una migración intra-regional, el idioma oficial de Haití no es el español y se distinguen por un fenotipo de piel más oscuro, a diferencia de la mayoría de los/as migrantes latinoamericanos que llegan a Chile (Rojas Pedemonte et al., 2017). Esto ha hecho que este grupo de migrantes se convierta en un flanco de actitudes discriminatorias en diversos ámbitos del mundo social (e.g., Madriaga Parra, 2020), especialmente desde los medios de comunicación (Stefoni & Brito, 2019).

En segundo lugar, investigaciones realizadas en Chile sugieren que los/as docentes tienen sesgos negativos -explícitos o implícitos- hacia ciertos grupos de estudiantes migrantes, especialmente dirigidos hacia aquellos/as con rasgos afrodescendientes o indígenas (e.g., Cerón et al., 2017; Hernández Yulcerán, 2016; Salas et al., 2017; Tijoux-Merino, 2013). Por ejemplo, una reciente meta-síntesis de estudios cualitativos sobre experiencias educativas de estudiantes migrantes mostró que la escuela reproduce la discriminación que viven migrantes en Chile, lo que se traduce en experiencias discriminatorias por parte de pares y profesores (Grau-Rengifo et al., 2021). Específicamente sobre el caso haitiano, la literatura ha evidenciado similares resultados. Los hallazgos han mostrado que los/as docentes tienen discursos orientados a la racialización de los/as niños/as y adolescentes haitianos (Pavez-Soto et al., 2019; Riedemann & Stefoni, 2015), buscan homogeneizarlos al estereotipo del estudiante chileno (Stang-Alva et al., 2021), además de percibirlos con déficits académicos y de

---

<sup>47</sup> <https://www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias/>

comportamiento (Cerón et al., 2017), elementos que dificultan aún más sus procesos de inserción en el sistema educativo chileno.

Para contestar al objetivo de este estudio, se diseñó y aplicó a dos muestras por conveniencia un experimento de lista (*list experiment*) dentro de una encuesta online para cuantificar los prejuicios implícitos y explícitos respecto a las capacidades de aprendizaje de los/as estudiantes haitianos por parte de profesores de educación básica y media en Chile. El total de casos obtenido fue de 738 profesores. Sumado a esto, se buscó hacer un análisis exploratorio respecto a posibles mecanismos explicativos para evaluar la heterogeneidad de los resultados encontrados. Principalmente a partir de la teoría del conflicto grupal (Blumer, 1958; Bobo & Hutchings, 1996; Esses et al., 2001; Sherif, 1966; Sherif et al., 1961), identidad social (Tajfel, 1974, 1982; Tajfel & Turner, 1986; J. C. Turner, 1975) y favoritismo grupal (Greenwald & Pettigrew, 2014).

Dado lo anterior, este estudio contribuye a la literatura en diversas maneras. En primer lugar, aún falta mucho que decir respecto a los prejuicios explícitos e implícitos hacia estudiantes migrantes racializados por parte de profesores en Latinoamérica. La mayor parte de los estudios se han realizado para el caso de los/as estudiantes turcos en Alemania (Costa et al., 2021), en donde se ha mostrado que los/as profesores presentan prejuicios implícitos hacia este grupo étnico, el cual no siempre se manifiesta de manera explícita. Particularmente estudiar la migración haitiana en Chile permite entender si los resultados observados en países desarrollados se replican en un contexto social que ha aumentado sustantivamente su migración en la última década, además de contrastar con teorías que permitan entender los hallazgos. Sumado a esto, no hay evidencia cuantitativa en Chile sobre los/as prejuicios hacia las habilidades de aprendizaje de los/as niños/as y adolescentes haitianos por parte de los/as profesores del sistema. En segundo lugar, la literatura previa no ha profundizado en los mecanismos explicativos de los/as prejuicios hacia minorías étnicas por parte de profesores. La mayor parte de los estudios han tratado sobre posibles moderadores de los prejuicios, principalmente respecto a las características de los/as educadores (Costa et al., 2021; Denessen, Hornstra, et al., 2020). En este estudio se incluye una serie de constructos teóricos para evaluar si permiten explicar los prejuicios implícitos y explícitos de los/as docentes.

Por último, se opta por una metodología novedosa para medir los prejuicios implícitos y explícitos, que son los experimentos de lista, los cuales no han sido utilizados en el campo de estudio de la educación. La mayor parte de los estudios en la materia utilizan métodos de asociación implícita o *priming* afectivo (Costa et al., 2021; Denessen, Hornstra, et al., 2020; Pit-ten Cate & Glock, 2019), siguiendo la disciplina de la psicología social. Estos métodos consignan que las latencias de respuesta infieren actitudes a partir del impacto que tiene un estímulo en la velocidad con la que una persona puede emitir juicios (Correll et al., 2010). En cambio, los experimentos de lista se orientan a reducir la deseabilidad social al aumentar el anonimato al responder preguntas sensibles (Gosen, 2014). En otras palabras, en este estudio se busca disminuir la probabilidad de que los/as profesores entreguen respuestas incorrectas o mientan en sus verdaderas actitudes. En términos del diseño del experimento, otra novedad de mi estudio es que incorpora un ítem placebo en el grupo de control, lo cual es recomendado por literatura reciente (Riambau & Ostwald, 2020). Sumado a esto, se incorporan dos tratamientos más para evaluar la existencia de sesgos hacia otros grupos étnicos.

Este artículo se estructura de la siguiente manera: se comienza con una revisión de literatura, para continuar con las hipótesis. Luego de esto, se especifica el diseño y resultados del estudio. El artículo culmina con las discusiones sobre los resultados observados.

## **EXPECTATIVAS EDUCATIVAS, INFORMACIÓN PREVIA Y PREJUICIOS**

Las expectativas de los/as profesores son las creencias que los/as educadores tienen sobre el nivel de logro futuro de los/as estudiantes (C. M. Rubie-Davies, 2017). La evidencia ha mostrado que estas expectativas son diferenciadas según la etnia y raza de los/as estudiantes (Johnston et al., 2019; Minor, 2014; C. Rubie-Davies et al., 2012; H. Turner et al., 2015). Por ejemplo, Brault et al. (2014) observaron que una mayor proporción de estudiantes de minorías étnicas se asociaba negativamente con las expectativas de los/as profesores en Canadá. Esto también es cierto en estudios focalizados en estudiantes migrantes, en donde los/as profesores muestran menores

expectativas hacia estos/as estudiantes en comparación a sus pares locales (e.g., Agirdag et al., 2013; Akifyeva & Alieva, 2018; Brandmiller et al., 2020; Holder & Kessels, 2017; McKown & Weinstein, 2002; Sprietsma, 2013; Tobisch & Dresel, 2017; van den Bergh et al., 2010). Aunque algunos pocos estudios han mostrado otros resultados (e.g., Baker et al., 2015). Utilizando un diseño experimental de aula simulada, Kaiser et al. (2017) mostraron que los/as profesores no tienen menores expectativas educativas hacia estudiantes turcos y tampoco mayores para el alumnado asiático en matemáticas, en comparación a estudiantes alemanes.

Las explicaciones que permiten entender la manera en cómo se forman estas expectativas diferenciadas según la raza y etnia de los/as estudiantes se basan en dos líneas: la información previa que los/as profesores tienen a disposición y los prejuicios y estereotipos hacia determinados grupos étnicos y raciales. La información previa (principalmente el logro académico previo, comportamiento previo y motivación por el estudio) les permiten a los/as profesores desarrollar expectativas más precisas, es decir, aumenta la capacidad para evaluar adecuadamente las características de los/as estudiantes y estimar los requisitos de aprendizaje y tareas (Urhahne & Wijnia, 2021). Académicos como Jussim y colegas (e.g., 1989, 2017; 2005) sugieren que los/as profesores son bastante precisos en sus expectativas, ya que se basan en los logros y comportamientos previos de los/as estudiantes. En otras palabras, las expectativas de los/as profesores se asocian al logro académico de los/as estudiantes porque los/as educadores son más bien precisos en sus expectativas.

De todas maneras, estudios han observado que existen factores moderadores para entender las expectativas educativas. Por ejemplo, los resultados de Timmermans et al. (2016) sugieren que los/as docentes tienen expectativas más altas para los/as estudiantes que perciben como seguros de sí mismos y con hábitos de trabajo positivos. En una revisión sistemática de literatura realizada por Urhahne & Wijnia (2021), se concluyó que la precisión de los juicios de los/as profesores es alta para el rendimiento académico de los/as estudiantes, media alta para su inteligencia y participación, moderada en el auto-concepto académico, pequeña a moderada para las emociones positivas, creatividad, habilidades sociales y de estudio, y baja en la evaluación de la motivación del aprendizaje y las emociones negativas. Respecto a las diferencias

étnicas, los autores encontraron resultados mixtos, es decir, estudios donde mostraban que los/as estudiantes de minorías étnicas eran subestimados, especialmente los/as de minorías étnicas con un rendimiento académico bajo la media (Glock, 2016), u otros en donde no se mostraban efectos (Kaiser et al., 2017; Kowalski et al., 2018). En un reciente estudio experimental por viñetas, Klapproth & Fischer (2020) mostraron que los/as profesores utilizan la información previa de los/as estudiantes dependiendo del grupo étnico al cual pertenecen. Específicamente, los autores analizaron si el uso de información sobre el logro académico previo de estudiantes para realizar recomendaciones sobre tracking escolar dependía de la etnia de estudiantes en Alemania, para lo cual variaron nombres turcos y alemanes para estudiantes hombres. Los resultados sugieren que, cuando los estudiantes se asociaban a un estereotipo étnico (viñetas con nombre turco), los/as docentes tendían a ignorar la información sobre sus logros previos, mientras que si los estudiantes no encajaban en un estereotipo étnico, los juicios de los/as profesores se basaban más bien en toda la información que se les proporcionaba sobre los estudiantes.

En este sentido, tanto los estereotipos como prejuicios de los/as profesores hacia estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y raciales pueden afectar las expectativas educativas de los/as docentes. Por un lado, los estereotipos se pueden definir como esquemas cognitivos usados para procesar información acerca de otros (Dovidio et al., 2010). Por otro lado, los prejuicios se pueden entender como una antipatía basada en una generalización defectuosa e inflexible, que puede ser sentida o expresada, la cual puede dirigirse hacia un grupo o hacia un individuo porque es miembro de ese grupo (Allport, 1954). Ambos fenómenos pueden alterar y llevar a evaluaciones erróneas sobre el comportamiento en el aula, capacidades académicas, motivación e interés en los estudios de los/as niños/as y adolescentes de minorías. Por ejemplo, Lorenz (2021) mostró que los/as profesores con estereotipos más negativos sobre el rendimiento académico de minorías étnicas poseen expectativas educativas más bajas hacia estudiantes de minorías étnicas en matemática y lectura para una muestra de profesores de primaria en Alemania.

Las investigaciones sobre los estereotipos y prejuicios de los/as profesores hacia estudiantes de minorías étnicas se han focalizado mayormente en estudiantes turcos en

Alemania. La mayoría de estos han observado que los/as profesores asocian a estos/as estudiantes con cualidades negativas principalmente por medio de mediciones implícitas (Froehlich et al., 2016; Glock & Böhmer, 2018; Glock & Karbach, 2015; Glock & Klapproth, 2017; Kleen et al., 2019). Más aún, consideran que este alumnado tiene mayores dificultades de aprendizaje que estudiantes de otros grupos minoritarios o estudiantes locales (Bonefeld et al., 2021; Froehlich et al., 2016; Glock & Böhmer, 2018; Glock & Krolak-Schwerdt, 2013; Holder & Kessels, 2017; Wenz et al., 2017), especialmente en lenguaje (Glock, 2016; Lorenz, 2021). Los resultados de un meta-análisis sobre las actitudes implícitas de los/as profesores hacia distintos grupos sociales (estudiantes con antecedentes de minorías, obesidad, necesidades educativas especiales, superdotados y de familias con nivel socioeconómico bajo) realizado por Pit-ten Cate & Glock (2019) mostraron un efecto moderado de 0.56. Es decir que, en promedio, las características de los/as estudiantes afectan las actitudes implícitas de los/as docentes a favor del grupo mayoritario. A conclusiones similares llegaron (Costa et al., 2021) en una revisión sistemática de literatura respecto a las actitudes implícitas de los/as profesores hacia estudiantes de minorías étnicas.

## **PREJUICIOS IMPLÍCITOS Y EXPLÍCITOS**

Los prejuicios pueden manifestarse -y medirse- de manera explícita e implícita. Dado que los prejuicios hacia minorías étnicas y raciales es un tema sensible, la literatura ha mostrado que existe una prevalencia importante de sub-reporte en las mediciones explícitas, en cuanto las personas pueden mentir en sus respuestas cuando su verdadera respuesta va en contra de lo “socialmente aceptado” (e.g., Corstange, 2009; Gaddis, 2015). Aunque la literatura es más escasa, los resultados van en la misma línea cuando se analiza el caso de los/as profesores. Los resultados han mostrado que los prejuicios hacia estudiantes de minorías étnicas y raciales son manifestados implícitamente más que explícitamente (e.g., Glock, 2016; Glock & Klapproth, 2017; Holder & Kessels, 2017; Lorenz, 2021; Peterson et al., 2016; Salas et al., 2017; van den Bergh et al., 2010). En otras palabras, los/as profesores tienden a subestimar sus verdaderas actitudes hacia grupos estigmatizados. Por ejemplo, van den Bergh et al. (2010) encontraron que, tanto por medio de una medición explícita (escala de racismo

moderno) como implícita (Prueba de asociación implícita -IAT-), los/as profesores tenían prejuicios negativos hacia estudiantes turcos y marroquí, pero que ambos constructos no estaban asociados estadísticamente, ante lo cual los autores sugirieron que las dos medidas utilizaban diferentes tipos de procesos cognitivos y/o estaban influenciadas por la deseabilidad social.

Las maneras de medir las actitudes explícitas varían de estudio en estudio, por ejemplo, algunos autores se centran en las expectativas educativas asociadas a un estudiante de minoría y mayoría étnica o racial (e.g., Peterson et al., 2016) o en distintos tipos de escalas de actitudes (e.g., Chin et al., 2020; van den Bergh et al., 2010). En cambio para las mediciones implícitas los métodos más utilizados son la Prueba de asociación implícita (*Implicit Association Test* -IAT-; Greenwald et al., 1998) y la Tarea de *priming* afectivo (*Affective Priming Task* -APT-; Fazio et al., 1995) (Costa et al., 2021; Denessen, Hornstra, et al., 2020; Pit-ten Cate & Glock, 2019). El IAT es un método computacional para medir indirectamente la fuerza de asociación entre dos conceptos, basándose en la idea de que cuanto más fácil es una tarea mental, más rápido se puede realizar (Bertrand & Duflo, 2017). En el IAT se presentan dos categorías diferentes de objetos (por ejemplo, “estudiantes de minoría étnica” versus “estudiantes de mayoría étnica”) y evaluación (positiva versus negativa). El APT también se basa en tiempos de reacción, pero no en asociación entre conceptos. Más bien se muestran los estímulos que deberían activar automáticamente una evaluación o afecto correspondiente (agradable / desagradable).

## **¿CÓMO EXPLICAR LOS PREJUICIOS?**

Existen distintas teorías que han buscado explicar el porqué de los prejuicios hacia grupos étnicos y raciales minoritarios. Principalmente se identifican dos grandes líneas teóricas que permiten entender este fenómeno, las cuales se describen a continuación. Sumado a esto, se presentan las principales hipótesis de este estudio.

### **TEORÍAS BASADAS EN ESTEREOTIPOS**

En primer lugar, se encuentran las teorías basadas en estereotipos previos que poseen las personas, ante información imperfecta sobre las personas. Ante información que

no está disponible, la teoría de la discriminación estadística (Arrow, 1972a, 1972b; Phelps, 1972) sugiere que las personas evalúan las características sociales para emitir juicios sobre la productividad de quienes están evaluando. Esta evaluación se basa en estereotipos asociados a los grupos sociales a los que pertenecen los individuos. Estos estereotipos pueden provenir de interacciones previas, redes sociales, medios de comunicación, preferencias políticas y ubicación geográfica. En resumen, las características observables se consideran una fuente de información de bajo costo, por lo que las personas pueden utilizarlas fácilmente para discriminar.

Otras teorías como el modelo continuo (Fiske, 1998; Fiske et al., 1999; Fiske & Neuberg, 1990) o el modelo de contenido estereotipado (Fiske et al., 2002) plantean que los estereotipos son estructuras cognitivas que utilizan las personas para procesar información del resto. En donde la posibilidad de discriminación en base a estereotipos depende de la motivación que tienen las personas de utilizar sus recursos cognitivos y contrastarlos con la información disponible. Más aún, el modelo de contenido estereotipado sugiere que los estereotipos surgen a partir de dos dimensiones primarias: calidez y competencia. La calidez está vinculada a la percepción de logros comunes o competitivos entre el propio grupo (*in-group*) con el grupo externo (*out-group*) bajo evaluación. Mientras que la competencia está fuertemente vinculado al estatus del grupo externo en la sociedad.

Por último, la teoría de construcción de estatus establece que las expectativas dependen de las señales de estatus de los individuos, proporcionando información a otros sobre su posición en la sociedad (Berger & Hamit Fişek, 2006; Fişek et al., 2005). Siguiendo la propuesta de Berger et al. (1986), los signos de estatus pueden dividirse en dos grandes dimensiones: dimensión indicativa-expresiva (*indicative-expressive*) y dimensión de tarea-categoría (*task-category*). La primera dimensión refiere a cómo se comunica la información sobre el estatus: las señales indicativas permiten identificar explícitamente a una persona como poseedora de algún estatus (por ejemplo, un diploma); las señales expresivas proporcionan información implícita de estatus indirecta (por ejemplo, el acento). La segunda dimensión considera qué información de estatus se comunica: las señales de tarea dan información sobre lo que

las personas hacen y pueden hacer; por otro lado, las señales categóricas comunican quiénes son estas personas (por ejemplo, la identidad étnica).

Tomando en cuenta estas teorías y la información de la evidencia previa, principalmente las investigaciones que han mostrado que los/as profesores tienen prejuicios negativos hacia sus estudiantes migrantes, y que estos se manifiestan de manera implícita más que explícita, se plantean las siguientes hipótesis:

- 1. Es más probable que los/as profesores tengan un prejuicio implícito negativo hacia las habilidades de aprendizaje de los/as estudiantes haitianos.*
- 2. Los/as profesores subestiman sus verdaderas actitudes hacia las habilidades de aprendizaje de los/as estudiantes haitianos (sesgo de deseabilidad social o sensibilidad).*

## **TEORÍAS BASADAS EN EL GUSTO**

En segundo lugar, tenemos las teorías basadas en el gusto, las cuales consignan que es parte de la naturaleza de las personas tratar de manera diferenciada a un grupo social externo según sus preferencias. Este enfoque surge a partir de la teoría de discriminación basada en el gusto (Becker, 1957), la cual sugiere que el trato desigual de un individuo hacia un grupo social específico se basa principalmente en sus preferencias. Este tipo de discriminación se sustenta en una función de utilidad en donde hay un precio a pagar por discriminar a un individuo por pertenecer a cierto grupo social. Los principales mecanismos explicativos que identifica Becker en su estudio sobre la segregación racial en el mercado laboral son: distancia social y física entre grupos, estatus socioeconómico relativo, tamaño de los grupos e ignorancia.

Un mayor desarrollo de posibles explicaciones se encuentran en teorías asociadas al conflicto grupal (Blumer, 1958; Bobo & Hutchings, 1996; Esses et al., 2001; Sherif, 1966; Sherif et al., 1961), las cuales sugieren que las actitudes intergrupales se forman a partir de creencias asociadas a la posición grupal, en donde hay una competencia racional por recursos entre un grupo interno en contraposición a un grupo externo. Por lo que personas pertenecientes a grupos externos son vistas como una amenaza para el propio grupo, en cuanto se evalúa de manera más favorable a quienes que pertenecen a su mismo grupo social. A partir de esta teoría surge mi tercera hipótesis: *Los/as*

*profesores que tienen una mayor percepción de conflicto grupal respecto a migrantes presentan mayores niveles de prejuicios implícitos y explícitos.*

La teoría de la identidad social (Tajfel, 1974, 1982; Tajfel & Turner, 1986; J. C. Turner, 1975) basa la explicación de las preferencias en el auto-concepto y autoestima de las personas, los cuales están formados en referencia al grupo interno y externo. En donde el favoritismo hacia el grupo interno y la aversión hacia los grupos externos permitirían alcanzar mayores niveles de autoestima y auto-concepto para las personas. Más aún, Greenwald & Pettigrew (2014) sugieren que la discriminación hacia algunos grupos sociales surge por el favoritismo hacia el grupo interno más que la aversión u hostilidad al grupo externo. Considerando estos planteamientos, propongo las siguientes hipótesis:

*4. Los/as profesores que poseen una mayor conciencia grupal respecto a migrantes presentan menores niveles de prejuicios implícitos y explícitos.*

*5. Los/as profesores que tienen un mayor afecto grupal respecto a los/as chilenos presentan mayores niveles de prejuicios implícitos y explícitos.*

## **DISEÑO DEL ESTUDIO<sup>48</sup>**

La medición de actitudes sensibles es compleja debido a errores de medición que emergen en los instrumentos clásicos, como las preguntas directas (Tourangeau & Yan, 2007). Los principales problemas surgen a partir de la no respuesta y respuestas falsas o erróneas de los respondientes, los cuales Blair et al. (2020) categoriza como sesgo de sensibilidad. Este error de medición ocurre cuando el valor latente verdadero del ítem sensible ( $D_i^*$ ) difiere de la respuesta que un sujeto daría si se le preguntara directamente ( $D_i$ ), es decir  $D_i \neq D_i^*$ . Por lo mismo, literatura reciente ha recomendado y desarrollado el uso de métodos experimentales para medir actitudes prejuiciosas y discriminación (Bertrand & Duflo, 2017). En este estudio se utiliza una metodología novedosa llamada experimentos de lista, que permite medir los prejuicios de manera implícita y explícita. Este experimento fue incluido en la encuesta en línea "Creencias

---

<sup>48</sup> Este estudio cuenta con la aprobación del Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

sobre los migrantes en la educación". Para diseñar el experimento se siguieron las recomendaciones de estudios previos para cumplir con sus principales supuestos: monotonicidad, sin mentirosos, sin efectos de diseño e independencia de tratamiento (e.g., Aronow et al., 2014; Blair et al., 2020; Glynn, 2013; Gosen, 2014; Riambau & Ostwald, 2020)<sup>49</sup>.

El procedimiento básico de los experimentos de lista consiste en dividir a los participantes de manera aleatoria en una condición de tratamiento y otra condición de control. El grupo de control está expuesto a una lista de  $N$  declaraciones que generalmente no son controvertidas, y el grupo de tratamiento recibe la misma lista, además de una declaración sensible. Luego, se pide a los participantes que indiquen con cuántas de las declaraciones están de acuerdo o en desacuerdo, pero no cuáles. La declaración sensible permite estimar la prevalencia de prejuicios implícitos a nivel grupal. Además de esto, se incluye una pregunta directa del elemento sensible para medir el sesgo de deseabilidad social y estimar los prejuicios explícitos.

En el caso del presente estudio, se aplicó la encuesta de manera virtual en Qualtrics a dos muestras por conveniencia de profesores de educación básica y media de Chile en el año 2021. En la primera medición se trabajó con una alianza de colegios católicos, en donde se obtuvieron 429 casos. De los cuales 333 terminaron la encuesta. En el segundo levantamiento se contrataron los servicios de Netquest, quien puso a disposición su panel de profesores, logrando un total de 309 respondientes, de los cuales 230 terminaron la encuesta. Para el primer levantamiento, la muestra total fue aleatorizada en tres grupos: un grupo de control y dos grupos de tratamiento. Todos los grupos recibieron el siguiente enunciado: *Sobre su experiencia como profesor, tómese su tiempo e indique cuántos de los siguientes elementos apoya. No necesitamos saber cuáles, sino cuántos*. Los ítems no sensibles son:

1. Se debe aumentar el salario de los docentes.
2. La educación es un derecho para todos.
3. Las escuelas deberían poder seleccionar estudiantes por mérito.
4. Los estudiantes necesitan más clases de matemáticas.

---

<sup>49</sup> La evaluación de los supuestos se encuentra en el Apéndice 2.

Estos ítems fueron seleccionados para ser mutuamente excluyentes y reducir la varianza en las estimaciones, siguiendo la propuesta de Glynn (2013). Por lo que las dos primeras afirmaciones se diseñaron para que estuviesen negativamente correlacionadas con las dos últimas, de esta manera evitar los *floor* y *ceilling effects*<sup>50</sup>. Estos problemas en el diseño ocurren cuando un respondiente honestamente responde no a todas las afirmaciones o viceversa. Sumado a esto, cada ítem no sensible fue seleccionado en cuanto están vinculados a temas de educación, para llamar menos la atención sobre el ítem sensible.

A diferencia del estándar de los experimentos de lista, en esta investigación se incluyó un ítem placebo para el grupo de control, en cuanto tener un ítem más en el grupo de tratamiento puede producir un aumento artificial en sus respuestas si los encuestados recurren a la satisfacción (*satisficing*), por ejemplo, seleccionando el punto medio percibido, según recomienda Riambau & Ostwald, 2020). El ítem es: *He sido invitado por el Ministerio de Educación a formar parte de un comité de trabajo*. Este ítem fue diseñado para que no sea apoyado por los participantes del grupo de control.

Al primer grupo de tratamiento se le presenta un ítem sensible (condición migrante): *Sin tomar en consideración la barrera idiomática, los estudiantes haitianos tienen muchas dificultades para aprender*. En el segundo grupo de tratamiento, el ítem sensible es (condición indígena): *Sin tomar en consideración la barrera idiomática, los estudiantes mapuches tienen muchas dificultades para aprender*. Este último grupo se incorpora para realizar análisis de robustez (¿son los/as profesores prejuiciosos hacia otros grupos étnicos?). En el caso del segundo levantamiento, solamente se modifica la condición indígena por la condición local, también para la realización de análisis de robustez. Para lo cual se incluye el siguiente enunciado: *los estudiantes chilenos tienen muchas dificultades para aprender*<sup>51</sup>.

Los ítem sensibles son incluidos al final de la encuesta como preguntas directas con respuesta dicotómica (sí/no). Por ejemplo: *Sin tomar en consideración la barrera idiomática, ¿Usted cree que los estudiantes haitianos tienen muchas dificultades para*

---

<sup>50</sup> La evaluación de estos efectos se encuentra en el Apéndice 2.

<sup>51</sup> El orden de los ítems es aleatorizado para minimizar los efectos del orden.

*aprender?* Esto permite medir los prejuicios de manera explícita y evaluar la deseabilidad social en las respuestas.

Los principales estadísticos descriptivos de la muestra se presentan en la Tabla 4.1, segmentando para el grupo de control y grupo de tratamiento migrante<sup>52</sup>. Además, se muestran los datos censales, los cuales corresponden a información disponible en el Ministerio de Educación para el año 2020, de los cuales solamente se tiene información sobre el sexo, edad y zona geográfica de los/as docentes. En términos generales es posible observar que, al menos en términos descriptivos, no hay grandes diferencias entre mi muestra y los datos censales. Los/as profesores que se identifican con el género femenino están sobrerrepresentadas tanto en el grupo de control (62%) como en el de tratamiento (60%), lo cual sigue la tendencia de los datos censales (66%). La edad media para los controles es de 42 años y para tratamiento de 43, similar a los 42 años de la población. La mayoría de los respondientes está en pareja (57% para controles y 59% para tratamiento), trabaja en la zona centro del país (51% para controles, 57% para tratamiento y 60% para datos censales), tiene educación superior completa (64% para controles y 61% para tratamiento), no pertenece a un pueblo originario (92% para ambas condiciones), es de nacionalidad chilena (97% para controles y 96% para tratamiento) y se identifican con la religión católica (72%). Un 40% de los participantes en la condición de control indica que sus ingresos están entre \$448.001 a \$1.000.000 pesos chilenos, lo cual aumenta levemente a un 43% para el grupo de tratamiento. Otro 40% del grupo de control está entre \$1.000.001 y \$3.000.000, disminuyendo a 35% en el tratamiento.

---

<sup>52</sup> Los descriptivos para los grupos de tratamiento para condición indígena y local se muestran en la Tabla 4.6 del Apéndice 1, en cuanto no forman parte del análisis central de este estudio.

Tabla 4.1. Estadísticos descriptivos para muestra efectiva y datos censales

| Variable                      | Muestra efectiva |                      | Datos censales  |
|-------------------------------|------------------|----------------------|-----------------|
|                               | Control          | Tratamiento migrante |                 |
| <i>Género</i>                 |                  |                      |                 |
| Femenino                      | 117 (61.6%)      | 115 (59.6%)          | 624.331 (66.0%) |
| Masculino                     | 73 (38.4%)       | 77 (39.9%)           | 320.982 (33.9%) |
| Otro                          | 0 (0%)           | 1 (0.5%)             |                 |
| <i>Edad</i>                   |                  |                      |                 |
| Mean (SD)                     | 42.3 (13.7)      | 43.0 (12.1)          | 41.6 (11.7)     |
| <i>Estado civil</i>           |                  |                      |                 |
| En pareja                     | 108 (56.8%)      | 113 (58.5%)          |                 |
| Soltero/a                     | 64 (33.7%)       | 53 (27.5%)           |                 |
| Divorciado, separado, viudo   | 18 (9.5%)        | 27 (14.0%)           |                 |
| <i>Zona geográfica</i>        |                  |                      |                 |
| Norte                         | 36 (18.7%)       | 32 (16.8%)           | 129.128 (13.7%) |
| Centro                        | 99 (51.3%)       | 109 (57.4%)          | 571.546 (60.4%) |
| Sur                           | 58 (30.1%)       | 49 (25.8%)           | 244.832 (25.9%) |
| <i>Educación</i>              |                  |                      |                 |
| Educación media o menos       | 5 (2.6%)         | 2 (1.1%)             |                 |
| Educación superior incompleta | 2 (1.0%)         | 5 (2.6%)             |                 |
| Educación superior completa   | 123 (63.7%)      | 116 (61.1%)          |                 |
| Postgrado                     | 63 (32.6%)       | 67 (35.3%)           |                 |
| <i>Ingresos hogar</i>         |                  |                      |                 |
| <\$448.000                    | 14 (7.3%)        | 11 (5.8%)            |                 |
| \$448.001 - \$1.000.000       | 77 (39.9%)       | 81 (42.6%)           |                 |
| \$1.000.001 - \$3.000.000     | 77 (39.9%)       | 67 (35.3%)           |                 |
| >\$3.000.001                  | 25 (13.0%)       | 31 (16.3%)           |                 |
| <i>Pueblo originario</i>      |                  |                      |                 |
| Pertenece                     | 16 (8.3%)        | 16 (8.4%)            |                 |
| No pertenece                  | 177 (91.7%)      | 174 (91.6%)          |                 |
| <i>Nacionalidad</i>           |                  |                      |                 |
| Chilena                       | 188 (97.4%)      | 183 (96.3%)          |                 |
| Colombiana                    | 0 (0%)           | 2 (1.1%)             |                 |
| Peruana                       | 2 (1.0%)         | 1 (0.5%)             |                 |
| Venezolana                    | 1 (0.5%)         | 2 (1.1%)             |                 |
| Otra                          | 2 (1.0%)         | 2 (1.1%)             |                 |
| <i>Religión</i>               |                  |                      |                 |
| Católica                      | 139 (72.0%)      | 137 (72.1%)          |                 |
| Otra religión                 | 25 (13.0%)       | 36 (18.9%)           |                 |
| Agnóstico/Ateo                | 29 (15.0%)       | 17 (8.9%)            |                 |

| Variable | Muestra efectiva |                      | Datos censales |
|----------|------------------|----------------------|----------------|
|          | Control          | Tratamiento migrante |                |
| Total    | 193              | 190                  | 945.506        |

*Nota:* ingresos están medidos en pesos chilenos. La fuente de los datos censales corresponden a información del Ministerio de Educación para el año 2020. Es posible que los porcentajes no sumen 100 por ciento debido al redondeo.

## RESULTADOS

### ¿SON LOS/AS PROFESORES PREJUICIOSOS?

En la Tabla 4.2 se presentan los resultados para testear la primera y segunda hipótesis de este estudio. La primera columna presenta el promedio de ítems que apoyan los/as profesores de la condición de control, la segunda columna el promedio para el tratamiento y la tercera columna la diferencia de medias entre ambos grupos, estimado por medio de una regresión lineal con errores estándar robustos y controlando por la muestra (levantamiento 1 y levantamiento 2). Los resultados muestran que los/as profesores que fueron asignados al grupo de tratamiento presentan una media mayor que aquellos/as del grupo de control, por ende, la diferencia de medias es igual a 0.21 y estadísticamente significativa al 95%. Esta diferencia de medias sugiere que los/as docentes presentan un prejuicio implícito negativo hacia las habilidades de aprendizaje de los/as estudiantes haitianos, en cuanto los participantes que se vieron expuestos al ítem sensible indicaron un mayor apoyo al conjunto de elementos en comparación a quienes se vieron expuestos al ítem placebo. Estos hallazgos van en línea con algunos estudios previos que han aplicado experimentos de lista para medir prejuicios raciales. Por ejemplo, Brueckner et al. (2005) encontraron una diferencia de 0.22 utilizando el ítem “Las diferencias genéticas contribuyen a la desigualdad de ingresos entre las personas blancas y negras”. De todas maneras, otros estudios han mostrado diferencias más grandes (e.g., Janus, 2010; Kuklinski et al., 1997). En síntesis, estos resultados permiten aceptar la primera hipótesis de este estudio, en cuanto es más probable que los/as profesores tengan un prejuicio implícito negativo hacia las habilidades de aprendizaje de los/as estudiantes haitianos.

Tabla 4.2. Prejuicios hacia habilidades de aprendizaje de estudiantes haitianos

| Media control | Media tratamiento | Diferencia medias | Directa    |
|---------------|-------------------|-------------------|------------|
| 2.73 (0.07)   | 2.95 (0.07)       | 0.21 (0.10)*      | 0.3 (0.02) |
| N 193         | 190               |                   |            |

*Nota:* Escala del experimento de lista: 0 a 5. Los paréntesis presentan los errores estándar. Para la diferencia de medias se estimó un modelo de regresión lineal con errores estándar robustos, controlando por el tipo de muestra.

\*\*\* $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$ ,  $p < 0.1+$

### ¿SON LOS PROFESORES HONESTOS?

La segunda hipótesis, sobre deseabilidad social, puede responderse en parte con los resultados de la Tabla 4.2. La última columna de esta tabla muestra la proporción de participantes que respondieron afirmativamente a la pregunta directa. Vale mencionar que la pregunta directa fue aplicada al final de la encuesta y a todos los participantes, es decir, se hizo después de que los encuestados completaran el experimento de la lista. Los resultados muestran que, cuando se pregunta directamente, el 30% de los participantes (para grupo de control y tratamiento migrante) están de acuerdo con que los/as estudiantes haitianos tienen mayores dificultades de aprendizaje. Este valor es 0.09 puntos mayor a la diferencia de medias del experimento de lista, lo que sugiere que los/as profesores subestiman sus prejuicios implícitos, aunque la diferencia es pequeña en magnitud. Este valor es levemente mayor a los resultados reportados por Blair et al. (2020) en su meta-análisis sobre sesgo de sensibilidad en experimentos de lista, en donde muestran un valor promedio de 0.04 en el sesgo de sensibilidad para el prejuicio racial. En otras palabras, la deseabilidad social opera en el sentido contrario a lo esperado, en donde los participantes pueden sentir algún tipo de presión para afirmar que los/as estudiantes haitianos tienen dificultades de aprendizaje (por medio de la pregunta directa), pero en realidad no piensan esto.

Para complementar estos hallazgos y determinar si los/as profesores son honestos en sus actitudes, se realizó un análisis a dos subgrupos, siguiendo las recomendaciones de Lax et al. (2016): quienes respondieron afirmativamente que los/as estudiantes haitianos tienen dificultades de aprendizaje en la pregunta directa y quienes respondieron de manera negativa en la misma pregunta. Estos resultados se presentan

en la Tabla 4.3. Para identificar si los respondientes no mienten en la pregunta directa, se espera que la diferencia de medias para el experimento de lista entre quienes indican directamente que los/as estudiantes haitianos tienen dificultades de aprendizaje sea igual a uno, en cuanto se espera que este grupo presente prejuicios implícitos. Mientras que quienes están en contra de esta afirmación, se espera que presenten una diferencia de cero, es decir, no existan prejuicios implícitos. En el caso de los primeros, efectivamente se observa un mayor prejuicio implícito con una diferencia estadísticamente significativa entre las respuestas de las condiciones de control y tratamiento. Más aún, el intervalo de confianza al 95% es cercano a uno, pero no lo contiene. Por otro lado, los/as profesores que respondieron directamente que los/as estudiantes haitianos no tienen dificultades de aprendizaje son más honestos, en cuanto la diferencia de medias es cercana a cero y el intervalo de confianza contiene este valor.

Tabla 4.3. Prejuicios implícitos segmentados según pregunta directa

| Pregunta directa                      | Media control | Media tratamiento | Diferencia esperada | Diferencia medias | 95% IC        |
|---------------------------------------|---------------|-------------------|---------------------|-------------------|---------------|
| Sí tienen dificultades de aprendizaje | 2.85 (0.13)   | 3.49 (0.13)       | 1.00                | 0.62 (0.18)***    | [0.27, 0.97]  |
| N                                     | 55            | 61                |                     |                   |               |
| No tienen dificultades de aprendizaje | 2.68 (0.08)   | 2.70 (0.08)       | 0.00                | 0.02 (0.11)       | [-0.20, 0.23] |
| N                                     | 138           | 129               |                     |                   |               |

*Nota:* Escala del experimento de lista: 0 a 5. Los paréntesis presentan los errores estándar. Para la diferencia de medias se estimó un modelo de regresión lineal con errores estándar robustos, controlando por el tipo de muestra.

\*\*\* $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$ ,  $p < 0.1$ +

## RELACIÓN DE LOS PREJUICIOS CON ACTITUDES INTERGRUPALES

En esta sección se busca evaluar las hipótesis asociadas a las actitudes intergrupales (hipótesis tres a cinco), a partir de los resultados que se presentan en la Tabla 4.4<sup>53</sup>.

<sup>53</sup> Los descriptivos y proceso de construcción de las variables se presenta en el Apéndice 3.

Para esto, se aplicaron tres modelos de regresión lineal con errores estándar robustos y controlando por el tipo de muestra. La segunda columna de la tabla muestra los resultados para el grupo de tratados, en donde usé como variable dependiente el número de ítems con los cuales este grupo está de acuerdo. La tercera columna muestra lo mismo, pero solamente para los controles. La última columna presenta los coeficientes para todos los respondientes, en cuanto utilicé como dependiente la pregunta directa (sí versus no). Los hallazgos muestran que ninguna de las variables se asocia de manera estadísticamente significativa con las respuestas del experimento de lista para las condiciones de control y tratamiento. A pesar de esto, al realizar un análisis a nivel muestral, se observa que las estimaciones puntuales se condicen con dos hipótesis teóricas, esto en cuanto a mayor percepción de conflicto grupal hacia migrantes y menor conciencia grupal, aumenta el apoyo a los ítems del experimento de lista. En el caso de la pregunta directa se observa la misma tendencia, siendo el coeficiente de conflicto grupal estadísticamente significativo al 95%. A partir de estos resultados es posible afirmar que las hipótesis tres y cuatro se aceptan en parte, pero con el resguardo que los coeficientes no son estadísticamente para los prejuicios implícitos. La hipótesis cinco se rechaza, en cuanto los coeficientes para el afecto grupal son iguales a cero.

Tabla 4.4. Análisis de actitudes para experimento de lista y pregunta directa

|                   | Tratados          | Controles         | Directa         |
|-------------------|-------------------|-------------------|-----------------|
| Conflicto grupal  | 0.16<br>(0.11)    | 0.14<br>(0.10)    | 0.07*<br>(0.03) |
| Conciencia grupal | -0.19<br>(0.14)   | -0.10<br>(0.15)   | -0.03<br>(0.05) |
| Afecto grupal     | -0.01<br>(0.02)   | 0.01<br>(0.02)    | -0.01<br>(0.01) |
| Constante         | 3.20***<br>(0.44) | 2.65***<br>(0.45) | 0.37*<br>(0.16) |
| R <sup>2</sup>    | 0.04              | 0.03              | 0.07            |
| Num. obs.         | 190               | 193               | 383             |

*Nota:* Escala del experimento de lista: 0 a 5. Escala conflicto grupal: 1 a 4. Escala conciencia grupal: 1 a 4. Escala afecto grupal: 1 a 10. Los paréntesis presentan los errores estándar. Para todos los análisis se controla por el tipo de muestra.

\*\*\* $p<0.001$ , \*\*  $p<0.01$ , \*  $p<0.05$ ,  $p<0.1+$

## ANÁLISIS DE ROBUSTEZ

Sumado a los análisis anteriores, se realizó un análisis de robustez incluyendo dos tratamientos más. Se buscó analizar si los prejuicios implícitos hacia las habilidades de aprendizaje de los/as profesores se presentan también respecto a otros grupos étnicos: estudiantes mapuches (tratamiento indígena) y estudiantes chilenos (tratamiento local)<sup>54</sup>. En la Tabla 4.5 se observa que, en ambos tratamientos, hay una media mayor en el experimento de lista en comparación a sus respectivos controles, pero estas diferencias no son estadísticamente significativas. De todas maneras, estos hallazgos se deben interpretar con cautela, en cuanto los tamaños de la muestra disminuyen sustantivamente.

Tabla 4.5. Prejuicios implícitos hacia habilidades de aprendizaje de estudiantes mapuches y chilenos

| Tratamiento          | Media control | Media tratamiento | Diferencia medias | N                               |
|----------------------|---------------|-------------------|-------------------|---------------------------------|
| Tratamiento indígena | 2.65 (0.09)   | 2.71 (0.09)       | 0.06 (0.12)       | Control=117;<br>Tratamiento=107 |
| Tratamiento local    | 2.86 (0.09)   | 3.05 (0.13)       | 0.19 (0.16)       | Control=76;<br>Tratamiento=73   |

*Nota:* Escala del experimento de lista: 0 a 5. Los paréntesis presentan los errores estándar. Para las diferencias de medias se estimaron modelos de regresión lineal con errores estándar robustos.

\*\*\* $p<0.001$ , \*\*  $p<0.01$ , \*  $p<0.05$ ,  $p<0.1+$

## DISCUSIÓN

Este estudio buscó analizar los prejuicios implícitos y explícitos hacia las habilidades de aprendizaje de los/as estudiantes haitianos por parte de profesores de educación básica y media en Chile. Los resultados muestran que los/as profesores tienen un prejuicio implícito negativo hacia los/as estudiantes haitianos (hipótesis uno), es decir,

<sup>54</sup> Los descriptivos para los grupos de tratamiento para condición indígena y local se muestran en la Tabla 4.6 del Apéndice 1.

muestran actitudes estereotipadas que van más allá de las diferencias del lenguaje, en cuanto se intentó eliminar el efecto del uso del lenguaje en el ítem sensible. Las teorías basadas en los estereotipos permiten explicar los resultados obtenidos. En este caso los/as profesores tenían información limitada para evaluar las habilidades de aprendizaje de los/as estudiantes haitianos, por lo que los respondientes tuvieron que basar sus opiniones en su experiencia previa con este grupo de migrantes, además del imaginario social presente en el contexto en el cual se insertan. Sobre esto, la investigación realizada por Pavez-Soto et al. (2019) nos da algunas luces para entender los resultados. Los/as autores buscaron analizar los mecanismos cotidianos de racialización y las barreras lingüísticas que enfrentan niñas y niños migrantes haitianos durante su proceso de inserción en las escuelas chilenas, en donde encontraron que los ejes principales que actúan en el proceso de racialización de la niñez haitiana son la nacionalidad, el color de la piel y el lenguaje, como distinciones propias de este grupo de estudiantes. Los actores del sistema educativo que participaron de este estudio relacionan los rasgos físicos de los/as niños/as haitianos con sus capacidades intelectuales, percibiéndolos con dificultades para participar en actividades educativas. En este sentido, los/as respondientes pueden haber utilizado indicadores de estatus asociados a la nacionalidad, color de piel y el lenguaje al momento de evaluar el ítem sensible, en donde principalmente el color de piel se asocia a un estatus diferenciado. Por ejemplo, Salgado & Castillo (2018) encontraron un sesgo racial en las percepciones sobre los rostros de un grupo de estudiantes por parte de una muestra de estudiantes de pregrado que cursaban su primer año: los rostros categorizados con un bajo estatus fueron juzgados con rasgos raciales amerindios o mestizos, mientras que los rostros categorizados con alto estatus fueron juzgados con rasgos raciales blancos. Sumado a esto, los medios de comunicación y los discursos públicos tienen un rol relevante en la formación de estereotipos que no dejan ajenos a los/as docentes. La investigación sobre la superposición del discurso político del gobierno de Sebastián Piñera (2018-2022) y el discurso de los medios de comunicación respecto de la migración y de los/as migrantes de Stefoni & Brito (2019) muestra que los medios refuerzan estereotipos de pobreza, marginalidad y vulnerabilidad asociados a la migración haitiana. Es por esto que además de la nacionalidad, color de piel y el

lenguaje, los/as profesores pueden estar infiriendo un nivel socioeconómico más bajo a los/as niños/as y adolescentes haitianos.

La hipótesis dos no se comprueba con mis resultados, más bien se observa un comportamiento contrario. Los/as profesores participantes subestiman sus prejuicios implícitos, es decir, muestran un mayor grado de prejuicios explícitos que implícitos. Esto se puede explicar en cuanto los participantes pueden sentir algún tipo de presión para afirmar que los/as estudiantes haitianos tienen dificultades de aprendizaje (por medio de la pregunta directa), pero en realidad no piensan esto. De hecho, quienes presentan un mayor grado de subestimación son los/as profesores que indicaron en la pregunta directa que los/as estudiantes haitianos tienen dificultades de aprendizaje. A pesar de esto, cuando se toman los intervalos de confianza en consideración, el sesgo de sensibilidad es nulo. Esto es coherente con las conclusiones del meta-análisis de Blair et al. (2020), quienes concluyen que las personas son más bien honestas en reportar sus prejuicios basados en raza, religión y orientación sexual. Se recomienda generar más evidencia sobre deseabilidad social en los prejuicios hacia minorías étnicas y raciales de los/as profesores, especialmente por medio de diseños experimentales con muestras representativas, para poder explicar de mejor manera estos antecedentes.

Sobre las hipótesis de actitudes intergrupales, se aceptan en parte. Siguiendo los supuestos de la teoría del conflicto grupal, efectivamente se observa que una mayor percepción de conflicto grupal respecto a migrantes se asocia a mayores niveles de prejuicios implícitos y explícitos, aunque solamente es estadísticamente significativo al 95% para la pregunta directa. Tal como propone Blumer (1958), el prejuicio racial se puede explicar principalmente por cuatro factores: un sentimiento de superioridad natural del grupo dominante, el grupo minoritario es intrínsecamente diferente y ajeno, sentimiento de derecho a ciertas áreas de privilegio y ventaja, además del temor y sospecha que genera este grupo. Cuando se testea la teoría de la identidad social, las estimaciones puntuales van en línea con la hipótesis planteada. Un mayor nivel de conciencia grupal hacia grupos migrantes se asocia a menores niveles de prejuicios implícitos y explícitos, pero en ningún caso es estadísticamente significativo. Es decir, los prejuicios basados en el auto-concepto y el autoestima de los/as profesores no parecen estar explicando de manera importante los niveles de prejuicios hacia los/as

estudiantes haitianos. En cuanto al favoritismo, un mayor afecto grupal respecto a los/as chilenos no se relaciona con mayores niveles de prejuicios implícitos y explícitos, en cuanto los coeficientes son cercanos a cero. Por lo que no es posible afirmar que los prejuicios hacia estudiantes haitianos por parte de profesores esté dado por su favoritismo hacia el grupo interno.

Existen algunas limitaciones en este estudio que se deben tener en consideración. En primer lugar, a pesar de que mi muestra presenta características similares a la población general de profesores en Chile, no es representativa. Por lo que se sugiere que próximos estudios puedan aplicar diseños experimentales para medir prejuicios hacia minorías étnicas y raciales en muestras probabilísticas de profesores. En segundo lugar, siguiendo a (Blair et al., 2020), futuras investigaciones debieran trabajar con muestras de al menos 1.000 casos para la aplicación de experimentos de lista, lo cual no se logró en la aplicación de este estudio. En tercer lugar, dado el diseño del estudio, no se pudo explorar de manera explícita si signos de estatus como el color de piel y nivel socioeconómico explican la percepción de los/as profesores sobre las habilidades de aprendizaje de estudiantes haitianos. Se recomienda explorar en estos mecanismos explicativos de prejuicios implícitos y explícitos. En último lugar, a pesar de que existe evidencia sobre la relación de los prejuicios de los/as profesores y sus características, en este estudio no se realizaron análisis de mediación para comprender la relación de estos fenómenos.

## **CONCLUSIONES**

Mis resultados permiten entender de mejor manera cómo se conforman las expectativas educativas de los/as profesores hacia sus estudiantes migrantes, en donde conjugan tanto los prejuicios hacia las minorías étnicas y raciales como el imaginario previo de los/as profesores. En línea con la discriminación estadística, al tener información imperfecta sobre los/as estudiantes bajo evaluación, los/as profesores utilizan sus estereotipos para emitir juicios sobre las habilidades de aprendizaje de estos estudiantes. En el caso bajo estudio, los/as profesores no tienen más información que la nacionalidad de los/as estudiantes para evaluar sus habilidades de aprendizaje,

por lo que los recursos cognitivos que pueden utilizar son casi exclusivamente basados en sus estereotipos previos. Estos estereotipos pueden provenir de interacciones previas, redes sociales, medios de comunicación, entre otros. Por lo que es posible asegurar que los/as docentes utilizan signos de estatus asociados a la nacionalidad, color de piel, lenguaje y clase social, lo que finalmente repercute en la formación de expectativas de los/as profesores, como sugiere la teoría de construcción de estatus. Una de las principales problemáticas que surge a partir de mis hallazgos es que estas expectativas diferentes pueden repercutir en el comportamiento de los/as profesores hacia sus estudiantes migrantes: calidad de las interacciones, calificaciones, recomendaciones, entre otras. Por lo que resulta necesario ahondar más en estos resultados, tomando en cuenta la relevancia que tienen las expectativas educativas de los/as profesores en el éxito educativo de sus estudiantes migrantes, especialmente si se considera que estudios previos han mostrado que las expectativas de los/as profesores se asocian de manera significativa con los resultados educativos de los/as estudiantes (Denessen, Keller, et al., 2020; Gentrup et al., 2020; Trusz, 2018).

## APÉNDICE 1: TABLAS

Tabla 4.6. Estadísticos descriptivos para tratamientos: condición indígena y condición local

| Variable                      | Tratamiento indígena | Tratamiento local |
|-------------------------------|----------------------|-------------------|
| <i>Género</i>                 |                      |                   |
| Femenino                      | 58 (79.5%)           | 63 (58.9%)        |
| Masculino                     | 15 (20.5%)           | 44 (41.1%)        |
| <i>Edad</i>                   |                      |                   |
| Mean (SD)                     | 48.1 (13.2)          | 39.1 (11.4)       |
| <i>Estado civil</i>           |                      |                   |
| En pareja                     | 43 (58.9%)           | 57 (53.3%)        |
| Soltero/a                     | 15 (20.5%)           | 41 (38.3%)        |
| Divorciado, separado, viudo   | 15 (20.5%)           | 9 (8.4%)          |
| <i>Zona geográfica</i>        |                      |                   |
| Norte                         | 8 (11.0%)            | 23 (21.5%)        |
| Centro                        | 53 (72.6%)           | 54 (50.5%)        |
| Sur                           | 12 (16.4%)           | 30 (28.0%)        |
| <i>Educación</i>              |                      |                   |
| Educación media o menos       | 3 (4.1%)             | 0 (0%)            |
| Educación superior incompleta | 0 (0%)               | 0 (0%)            |
| Educación superior completa   | 45 (61.6%)           | 81 (75.7%)        |
| Postgrado                     | 25 (34.2%)           | 26 (24.3%)        |
| <i>Ingresos hogar</i>         |                      |                   |
| <\$448.000                    | 4 (5.5%)             | 2 (1.9%)          |
| \$448.001 - \$1.000.000       | 27 (37.0%)           | 45 (42.1%)        |
| \$1.000.001 - \$3.000.000     | 33 (45.2%)           | 47 (43.9%)        |
| >\$3.000.001                  | 9 (12.3%)            | 13 (12.1%)        |
| <i>Pueblo originario</i>      |                      |                   |
| Pertenece                     | 8 (11.0%)            | 5 (4.7%)          |
| No pertenece                  | 65 (89.0%)           | 102 (95.3%)       |
| <i>Nacionalidad</i>           |                      |                   |
| Chilena                       | 72 (98.6%)           | 104 (97.2%)       |
| Colombiana                    | 0 (0%)               | 0 (0%)            |
| Peruana                       | 1 (1.4%)             | 1 (0.9%)          |
| Venezolana                    | 0 (0%)               | 1 (0.9%)          |
| Otra                          | 0 (0%)               | 1 (0.9%)          |
| <i>Religión</i>               |                      |                   |
| Católica                      | 43 (58.9%)           | 91 (85.0%)        |

| Variable       | Tratamiento indígena | Tratamiento local |
|----------------|----------------------|-------------------|
| Otra religión  | 17 (23.3%)           | 8 (7.5%)          |
| Agnóstico/Ateo | 13 (17.8%)           | 8 (7.5%)          |
| Total          | 73                   | 107               |

*Nota:* ingresos están medidos en pesos chilenos. Es posible que los porcentajes no sumen 100 por ciento debido al redondeo.

## APÉNDICE 2: EVALUACIÓN DE SUPUESTOS

Antes de realizar los análisis sustantivos del estudio, se realizaron una serie de análisis para evaluar los principales supuestos del experimento de lista. El primer supuesto testado fue el efecto de diseño, el que ocurre si los encuestados evalúan los ítems no sensibles en relación con el ítem sensible, lo que genera diferentes propensiones a responder afirmativamente a los ítems de control a través de las condiciones de tratamiento y control (Blair & Imai, 2012). De acuerdo a Blair & Imai (2012), el efecto de diseño promedio se define como la diferencia en la respuesta promedio entre las condiciones de tratamiento y control:

$$\Delta = E(Y_i(0) | T_i = 1) - E(Y_i(0) | T_i = 0) \quad (4.1)$$

Los autores proponen un test estadístico para evaluar este supuesto, testeando la hipótesis nula de no efecto de diseño. Los resultados entregan un valor p de 0.757, es decir, es posible afirmar que no existe un efecto del diseño en este estudio<sup>55</sup>.

Luego de esto, se evaluó el *floor* y *ceiling effects*, resultados que se presentan en la Tabla 4.7. Este tipo de efectos ocurre cuando una gran cantidad de sujetos responde el valor mínimo (*floor effect*) o máximo (*ceiling effect*) de ítems con los cuales se encuentra de acuerdo, lo cual disminuye la eficiencia de los resultados (Miller, 1984). Para evitar este tipo de problemas, en el listado de ítems no sensibles a evaluar por los participantes se incluyeron dos ítems negativos y dos ítems positivos, con el objetivo de tener una correlación negativa entre estos. Específicamente, se incluyeron como ítems positivos: Se debe aumentar el salario de los docentes; La educación es un derecho para todos. Y, como ítems negativos: Las escuelas deberían poder seleccionar estudiantes por mérito; Los estudiantes necesitan más clases de matemáticas. Los resultados de la Tabla 4.7 sugieren que efectivamente se ha logrado una relación

---

<sup>55</sup> Para estimar el valor p se utilizó el paquete *list* (Blair & Imai, 2010).

negativa, en cuanto ningún respondiente indicó apoyar cero afirmaciones (*floor effect*). Respecto al *ceiling effect*, se observa que, en el caso del grupo de control, la frecuencia para la respuesta máxima es cercana al 5% y 8% para el tratamiento, lo cual es aceptable.

Tabla 4.7. Floor y ceiling effects

| Valor de respuesta | Grupo control |      | Tratamiento migrante |      |
|--------------------|---------------|------|----------------------|------|
|                    | N             | %    | N                    | %    |
| 0                  | 0             | 0    | 0                    | 0    |
| 1                  | 6             | 3.1  | 7                    | 3.7  |
| 2                  | 86            | 44.6 | 60                   | 31.6 |
| 3                  | 64            | 33.2 | 73                   | 38.4 |
| 4                  | 28            | 14.5 | 35                   | 18.4 |
| 5                  | 9             | 4.7  | 15                   | 7.9  |
| Total              | 193           |      | 190                  |      |

*Nota:* La tabla muestra el número y el porcentaje de encuestados para cada valor de Y, el número de elementos que el/la encuestado/a apoya en el experimento de lista, tanto para el grupo de control como para el de tratamiento. Es posible que los porcentajes no sumen 100 por ciento debido al redondeo.

Sumado a lo anterior, se aplican dos test placebo propuestos por Aronow et al. (2014). El primero pone a prueba la hipótesis nula de monotonicidad (no existen respuestas falsas a la pregunta directa), no existen mentirosos en el experimento de lista y no hay efectos de diseño para quienes responden afirmativamente a la pregunta directa, tres supuestos de los experimentos de lista. Los resultados se muestran en la Tabla 4.8, en donde no rechazamos la hipótesis nula si se utiliza un 90% de confianza. El segundo test placebo testea la hipótesis nula de independencia del tratamiento, para el cual se obtuvo un valor p de 0.44, lo cual implica que no se rechaza la hipótesis nula. En otras palabras, la aleatorización entre el grupo de control y tratamiento fue realizada de manera correcta.

Tabla 4.8. Tests Placebo para evaluar supuestos experimento de lista

|                 | Coficiente (SE) | P-value | N   |
|-----------------|-----------------|---------|-----|
| Placebo Test I  | 0.64 (0.18)     | 0.04    | 116 |
| Placebo Test II | 0.04 (0.05)     | 0.44    | 383 |

*Nota:* Para los análisis se utiliza el paquete list (Blair & Imai, 2010).

Estos últimos resultados se condicen con el análisis de balance que se presentan en la Tabla 4.9. La única diferencia estadísticamente significativa al 90% entre ambos grupos corresponde a los/as respondientes que se identifican como ateos o agnósticos, en cuanto se observa una mayor cantidad de participantes de esta categoría en el grupo de control en comparación al grupo de tratamiento. Vale mencionar que no se rechaza la hipótesis nula de grupos iguales por medio del test de Hansen-Bowers ( $X^2_{(16)}=15.9$ ,  $p=0.461$ ).

Tabla 4.9. Análisis de balance

| Variable                    | Control<br>media | Tratamiento migrantes<br>media | Diferencia |
|-----------------------------|------------------|--------------------------------|------------|
| <i>Género</i>               |                  |                                |            |
| Femenino                    | 0.596            | 0.616                          | 0.041      |
| Masculino                   | 0.399            | 0.384                          | -0.030     |
| Otro                        | 0.005            | 0                              | -0.101     |
| <i>Edad</i>                 | 42.342           | 43.037                         | 0.054      |
| <i>Estado civil</i>         |                  |                                |            |
| En pareja                   | 0.585            | 0.568                          | -0.034     |
| Soltero/a                   | 0.275            | 0.337                          | 0.135      |
| Divorciado, separado, viudo | 0.140            | 0.095                          | -0.140     |
| <i>Zona geográfica</i>      |                  |                                |            |
| Norte                       | 0.187            | 0.168                          | -0.047     |
| Centro                      | 0.513            | 0.574                          | 0.122      |
| Sur                         | 0.301            | 0.258                          | -0.095     |
| <i>Educación</i>            |                  |                                |            |
| Educación media o menos     | 0.026            | 0.011                          | -0.115     |

| Variable                         | Control<br>media | Tratamiento migrantes<br>media | Diferencia |
|----------------------------------|------------------|--------------------------------|------------|
| Educación superior<br>incompleta | 0.010            | 0.026                          | 0.119      |
| Educación superior completa      | 0.637            | 0.611                          | -0.055     |
| Postgrado                        | 0.326            | 0.353                          | 0.055      |
| <i>Ingresos hogar</i>            |                  |                                |            |
| <\$448.000                       | 0.073            | 0.058                          | -0.059     |
| \$448.001 - \$1.000.000          | 0.399            | 0.426                          | 0.055      |
| \$1.000.001 - \$3.000.000        | 0.399            | 0.353                          | -0.096     |
| >\$3.000.001                     | 0.130            | 0.163                          | 0.095      |
| <i>Pueblo originario</i>         |                  |                                |            |
| Pertenece                        | 0.083            | 0.084                          | 0.005      |
| No pertenece                     | 0.917            | 0.916                          | -0.005     |
| <i>Religión</i>                  |                  |                                |            |
| Católica                         | 0.720            | 0.721                          | 0.002      |
| Otra religión                    | 0.130            | 0.189                          | 0.164      |
| Agnóstico/Ateo                   | 0.150            | 0.089                          | -0.187+    |

*Nota:* ingresos están medidos en pesos chilenos. N=383. Para los análisis se utiliza el paquete *Rltools* (Bowers et al., 2019).

\*\*\*p<0.001, \*\* p<0.01, \* p<0.05, p<0.1+

## APÉNDICE 2: CONSTRUCCIÓN DE VARIABLES DE ACTITUDES INTERGRUPALES

A continuación explica la manera en que se construyeron las variables de actitudes intergrupales y sus estadísticos descriptivos segmentados por condición de tratamiento (Tabla 4.10).

Conflicto grupal: este constructo se midió a partir de la siguiente pregunta: En cada país hay diferencias entre grupos sociales. *¿En su opinión, qué tan fuerte (Muy débil; Débil; Fuerte; Muy fuerte) es el conflicto entre... 1) Chilenos e inmigrantes; 2) Chilenos y venezolanos; 3) Chilenos y peruanos; 4) Chilenos y haitianos*<sup>56</sup>. Se estimó un promedio de las respuestas para cada profesor, con una escala de 1 a 4, en donde un valor más cercano a 4 refiere a una mayor percepción de conflicto grupal.

Conciencia grupal: esta variable está construida a partir de cuatro dimensiones: cercanía, acción grupal, discriminación percibida y destino compartido (Sanchez & Vargas, 2016). La dimensión cercanía se consultó con la pregunta: *¿Qué tan cerca se siente con cada uno de los siguientes grupos de personas respecto a sus ideas, intereses y sentimientos? (Muy lejos; Lejos; Cerca; Muy cerca): 1) Inmigrantes; 2) Venezolanos; 3) Peruanos; 4) Haitianos*<sup>57</sup>. Se estimó un promedio de las respuestas para cada profesor, con una escala de 1 a 4, en donde un valor más cercano a 4 refiere a una mayor percepción de cercanía grupal. Para medir la dimensión acción colectiva se realizó la siguiente pregunta: *¿Cuán de acuerdo está con la siguiente afirmación? Es importante que las personas trabajen juntas para mejorar la posición de su grupo racial o étnico (Muy en desacuerdo; En desacuerdo; De acuerdo; Muy de acuerdo)*. En donde un mayor grado de acuerdo implica una mayor acción colectiva. En el caso de la discriminación percibida, se aplicó la siguiente pregunta: *¿Cuánta discriminación o trato injusto crees que enfrentan los diferentes grupos en el país? (Mucho; Bastante; Algo; Nada): 1) Inmigrantes; 2) Venezolanos; 3) Peruanos; 4) Haitianos*<sup>58</sup>. Se estimó un promedio de las respuestas para cada profesor, con una

---

<sup>56</sup> También se consultó por: Personas de diferentes razas; Chilenos e indígenas, pero no se incluyeron en los análisis.

<sup>57</sup> También se consultó por: Chilenos; Pueblos indígenas, pero no se incluyeron en los análisis.

<sup>58</sup> También se consultó por: Chilenos; Pueblos indígenas, pero no se incluyeron en los análisis.

escala de 1 a 4, en donde un valor más cercano a 4 refiere a una mayor percepción de discriminación. Para la dimensión destino compartido se utilizaron dos indicadores: 1) *¿Considera que lo que sucede generalmente con los inmigrantes en este país tiene algo que ver con lo que sucede en su vida?* 2) *¿Considera que lo que sucede generalmente con las minorías raciales y étnicas en este país tiene algo que ver con lo que sucede en su vida?* (Nada; Poco; Bastante; Mucho). Se estimó un promedio de las respuestas para cada profesor, con una escala de 1 a 4, en donde un valor más cercano a 4 refiere a una mayor percepción de destino compartido. Por último, se calculó la media de las cuatro dimensiones para medir el constructo de conciencia grupal, con una escala de 1 a 4, en donde un valor más cercano a 4 refiere a una mayor percepción de conciencia grupal.

Afecto grupal (se siguieron las recomendaciones de Greenwald & Pettigrew (2014) y aplicaciones, como por ejemplo Perry et al. (2018)): este constructo fue medido por medio de un termómetro social, en donde se les presentó el siguiente enunciado a los/as participantes: *En una escala de 1 ("muy bueno") al 10 ("muy malo"), cuáles son sus sentimientos hacia los siguientes grupos sociales: Chilenos*<sup>59</sup>. Este indicador fue invertido para que un mayor valor se asociara a un mayor afecto grupal.

Tabla 4.10. Estadísticos descriptivos actitudes intergrupales según condición de tratamiento (medias y desviaciones estándar)

| Variable          | Control   | Tratamiento migrante |
|-------------------|-----------|----------------------|
| Conflicto grupal  | 2.7 (0.6) | 2.6 (0.7)            |
| Conciencia grupal | 2.6 (0.4) | 2.6 (0.5)            |
| Afecto grupal     | 6.9 (3.3) | 7.1 (3.4)            |
| Total             | 193       | 190                  |

*Nota:* Escala conflicto grupal: 1 a 4. Escala conciencia grupal: 1 a 4. Escala afecto grupal: 1 a 10.

<sup>59</sup> También se consultó por: Inmigrantes; Venezolanos; Peruanos; Haitianos, pero no se incluyeron en los análisis.

## CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

Esta tesis buscó analizar el rol de los y las profesores en el éxito educativo de estudiantes migrantes latinoamericanos en Chile. Para responder a este objetivo, se plantearon tres objetivos específicos que fueron resueltos en tres artículos de investigación. El resumen y discusión de los resultados se organiza de acuerdo con estos objetivos específicos, a saber: *1) analizar la relación de la nacionalidad de los/as estudiantes, las expectativas educativas de los/as profesores y la composición étnica de las aulas con el logro académico en matemática y lenguaje en el contexto chileno. 2) analizar el sesgo en las calificaciones de los/as profesores de matemáticas y lenguaje hacia sus estudiantes migrantes de origen latinoamericano que residen en Chile. 3) identificar los prejuicios explícitos e implícitos de profesores hacia estudiantes migrantes de origen latinoamericano en Chile, particularmente los/as estudiantes de origen haitiano.*

**Objetivo 1:** *analizar la relación de la nacionalidad de los/as estudiantes, las expectativas educativas de los/as profesores y la composición étnica de las aulas con el logro académico en matemática y lenguaje en el contexto chileno*

El capítulo 2 buscó responder al objetivo 1, ahondando en el logro académico de estudiantes migrantes en Chile como un indicador relevante para comprender su éxito educativo. Sumado a esto, incorporé en mis análisis la relación de las expectativas de los/as profesores y la composición étnica de las aulas con el logro académico en matemática y lenguaje. Para lo anterior se aplicaron múltiples modelos multinivel con datos de lenguaje y matemática para una cohorte de estudiantes de cuarto básico del 2018. En línea con lo que propone la teoría de asimilación segmentada (Haller et al., 2011; Portes & Rumbaut, 2006; Portes & Zhou, 1993), las diferencias en el logro académico según la nacionalidad de los/as estudiantes que observé en mis resultados se pueden explicar por el desarrollo de redes co-étnicas (capital social), capital humano de los padres, niveles de aculturación y modos de incorporación. En el caso bajo estudio, esta heterogeneidad está dada por las trayectorias migratorias asociadas a cada

grupo étnico. Por ejemplo, los/as estudiantes peruanos presentan un menor logro académico en matemática y lenguaje en comparación a sus pares locales, pero esta diferencia no es estadísticamente significativa. La migración desde Perú data desde principios de los años noventa, donde aumentó sustantivamente el flujo migratorio desde ese país a Chile (Stefoni, 2011). De hecho, los datos muestran que este grupo migratorio es, numéricamente, uno de los más grandes en el país (revisar Tabla 2.1). En este sentido, es posible afirmar que un mayor desarrollo de redes co-étnicas permiten un mejor proceso de adaptación de los/as estudiantes peruanos/as en Chile. Un mayor conocimiento de las “reglas del juego” que se traspasa dentro de la comunidad co-étnica, apoyo frente a las amenazas que supone la discriminación tanto dentro como fuera de las aulas de clases y el fortalecimiento de la autoridad parental, permite que, a pesar de las dificultades que deben enfrentar las familias, los/as estudiantes puedan adaptarse de mejor manera al funcionamiento del sistema escolar chileno, al menos equiparando el logro académico de sus pares locales.

Otro ejemplo interesante es el caso de los/as estudiantes venezolanos. Este grupo de estudiantes mostró un menor resultado en matemática, con diferencias estadísticamente significativas respecto a sus pares locales. Este grupo de migrantes tiene una trayectoria de migración mucho más reciente en Chile, principalmente por razón de la inestabilidad política y económica de Venezuela en las últimas décadas. Por ende, el rol de las redes co-étnicas es inverso a lo que sucede con los/as estudiantes del Perú. Es decir, las familias venezolanas aún no tienen un conocimiento suficiente del funcionamiento del sistema educativo chileno, lo cual, potenciado por los prejuicios que existen en Chile ante la migración, puede generar tensiones dentro de las aulas, perjudicando el éxito educativo de este grupo de estudiantes. Sin embargo, los resultados en lenguaje no son consistentes con esta prognosis. Mis análisis mostraron que los valores predichos en lenguaje de estos estudiantes migrantes es el más alto. Más aún, se observa que los/as estudiantes venezolanos que tienen padres con un mayor nivel educativo poseen mejores resultados en lenguaje. Esto viene dado por el capital humano de los padres, en cuanto, a pesar de que pueden estar en una posición más desaventajada en la sociedad chilena, por ejemplo, empleos con baja remuneración, logran transferir información, valores y modos de comportarse

adecuados a sus hijos/as. De hecho, la literatura ha mostrado que tanto profesores como pares valoran positivamente a estos/as estudiantes (Acuña Moenne et al., 2018; Cerón et al., 2017). Otro elemento que sugiere la teoría de asimilación segmentada es que, aquellos estudiantes que tienen padres con un mayor capital cultural, buscan restaurar el orgullo y estatus de la familia en los países receptores. Esto puede ser cierto para los/as estudiantes venezolanos en Chile, lo cual fomenta mejores hábitos de estudio y expectativas educativas, en consecuencia mejorando su logro académico.

Al momento de evaluar de manera explícita el rol de los/as profesores en el logro académico de sus estudiantes migrantes, mis hallazgos mostraron que mayores expectativas educativas de los/as docentes se asocian con un aumento en el logro académico de los/as estudiantes. Estos resultados eran esperables, ya que van en línea con la literatura previa (Agirdag et al., 2013; Kaiser et al., 2017; Peterson et al., 2016; H. Turner et al., 2015). Lo que llamó más la atención es que el coeficiente de lenguaje fue más bajo cuando comparé estos resultados con otros estudios en Chile, los cuales no se habían centrado solamente en aulas con estudiantes migrantes (del Río & Balladares, 2010; Lara et al., 2010; Martínez Toro, 2015; Mizala et al., 2015). De hecho, cuando se desglosan estas expectativas según la nacionalidad de los/as estudiantes, efectivamente son menores para los/as estudiantes migrantes que locales, en donde el alumnado peruano es el más desaventajado, tanto en matemática como en lenguaje (revisar Tabla 2.9). Estas diferencias sugieren que tal vez los/as profesores poseen prejuicios negativos acerca de las habilidades académicas de sus estudiantes migrantes, ya que, a pesar de estar controlando por múltiples variables de interés, las expectativas en lenguaje siguen siendo más bajas que estudios previos. Estos resultados son coherentes con estudios previos, los cuales muestran que los/as profesores mayormente poseen estereotipos negativos respecto a los/as estudiantes migrantes (Acuña Moenne et al., 2018; Ortega et al., 2020; Riedemann & Stefoni, 2015; Salas et al., 2017; Tijoux-Merino, 2013). Es por esto que sugiero que mis hallazgos van en línea con los supuestos de la profecía autocumplida, ya que estas menores expectativas estarían siendo internalizadas por los estudiantes, perjudicando su éxito educativo.

La relación negativa entre la composición étnica de las aulas y el logro académico de estudiantes también puede explicarse por las oportunidades de aprendizaje vinculadas a los/as profesores. Una mayor cantidad de estudiantes migrantes en el aula repercute en las prácticas pedagógicas de los/as profesores, especialmente si perciben que estos/as estudiantes tienen mayores dificultades de aprendizaje. En este sentido, las menores expectativas hacia los/as estudiantes migrantes repercuten en toda el aula, lo cual se acentúa en aquellas que tienen un mayor porcentaje de estudiantes migrantes. Esto sucede en mis datos, como lo muestra la Figura 2.2. Por otro lado, en Chile los/as estudiantes migrantes acceden en una mayor proporción a escuelas con bajos recursos (Eyzaguirre et al., 2019; Fernández, 2018; Ministerio de Educación (MINEDUC), 2018), las que atraen a profesores con menores niveles de calificación. Más aún, esta mayor cantidad de estudiantes migrantes puede generar tensiones entre pares, especialmente cuando existen diferencias culturales importantes entre los distintos grupos étnicos. Esta combinatoria de elementos relacionados con la composición étnica termina afectando el éxito educativo de los/as estudiantes migrantes.

En síntesis, este capítulo contribuyó a generar nueva evidencia sobre el logro académico de estudiantes migrantes en Chile y el rol de los/as profesores en sus resultados educativos, particularmente por medio del análisis de sus expectativas educacionales y la composición étnica de las aulas. Este artículo buscó relevar la importancia que tienen las trayectorias migratorias en el éxito educativo de los/as estudiantes migrantes, en cuanto explican la calidad y tamaño de las redes co-étnicas, niveles de aculturación y prejuicios a los cuales se ven enfrentados los/as migrantes. Además de esto, mostré que la auto-selección de migrantes y su capital cultural resultan importante para entender su éxito educativo. Por último, busqué aportar a la relevancia que tienen los/as profesores para comprender el éxito educativo de estudiantes migrantes, mostrando principalmente que la presencia de migrantes repercute en las interacciones en el aula, las prácticas pedagógicas y prejuicios de los/as docentes, y la posibilidad de que éstos repercutan en cómo los/as estudiantes se perciben a sí mismos (profecía autocumplida).

***Objetivo 2: analizar el sesgo en las calificaciones de los/as profesores de matemáticas y lenguaje hacia sus estudiantes migrantes de origen latinoamericano que residen en Chile***

Con el capítulo 3 busqué dar respuesta al objetivo 2, profundizando en el rol de los/as profesores en el éxito educativo de sus estudiantes migrantes en Chile. Esto por medio del análisis del sesgo en las calificaciones de los/as profesores hacia sus estudiantes migrantes, en donde propuse que este fenómeno es una manera en que las expectativas educativas de los/as profesores “se hacen realidad”. Nuevamente ocupé los datos de la cohorte de cuarto básico del 2018 en Chile y apliqué una estrategia de diferencia-en-diferencias (DID), siguiendo la propuesta de Lavy (2008). Esto me permitió analizar las calificaciones de los/as profesores condicionado en los puntajes estandarizados de los/as estudiantes migrantes y locales. A diferencia de lo esperado, mis resultados mostraron que los/as profesores tienen un sesgo positivo hacia los/as estudiantes migrantes en matemática, pero negativo en lenguaje, aunque con una baja significancia estadística. Esto significa que los/as profesores de matemática le dan una nota mayor a un estudiante migrante en comparación a un estudiante local cuando ambos tienen el mismo puntaje en una prueba estandarizada. Lo contrario ocurre en lenguaje, en donde los/as profesores les dan calificaciones menores a sus estudiantes migrantes. Estos resultados llaman bastante la atención, en cuanto la literatura cualitativa previa ha mostrado en gran medida que los/as profesores tienen actitudes negativas, muchas veces implícitas, hacia los/as estudiantes migrantes y sus habilidades de aprendizaje (e.g., Bustos González & Pizarro Pizarro, 2017; Cerón et al., 2017; Hernández Yulcerán, 2016; Riedemann & Stefoni, 2015; Salas et al., 2017; Tijoux-Merino, 2013).

Me centré en tres argumentos para explicar estos resultados. En primer lugar, Downey & Condrón (2016) plantean que, tanto las escuelas como profesores, operan compensando por las diferencias de los/as estudiantes, es decir, más que exacerbar las desigualdades, buscan favorecer a estudiantes que perciben con mayores niveles de dificultades. Este puede ser el caso de los/as estudiantes migrantes en Chile, en cuanto, a pesar de tener diferencias con el curriculum escolar y con las normas de la escuela, los/as profesores de matemática compensan estas diferencias por medio de la sobreestimación de las habilidades de estos estudiantes. El segundo argumento lo

focalicé en la autoselección de migrantes y el capital cultural de los padres. Esto en cuanto los/as migrantes poseen más años de estudio que la población local (Fuentes & Hernando, 2019), por lo que traen consigo un mayor capital cultural. Tal como argumenté previamente, puede ser que los padres estén en una situación más desaventajada socialmente en la sociedad receptora, pero poseen un *habitus* de clase que permea a sus hijos. Esto desemboca en que poseen códigos que son positivamente valorados por sus profesores, especialmente para el caso de matemática en este estudio. En tercer lugar, respecto a las teorías basadas en el gusto, mis hallazgos mostraron que el factor de la migración no es suficientemente relevante para modificar sustantivamente las preferencias de los/as profesores a la hora de evaluar. En matemática, al observar un sesgo positivo, más bien existe un cierto favoritismo de los/as profesores hacia sus estudiantes migrantes, el cual podría vincularse a sus niveles de capital cultural. Para lenguaje el sesgo es negativo, aunque pequeño. Esto podría sugerir que los/as profesores valoran menos las habilidades de lectoescritura de sus estudiantes migrantes, aunque no de forma significativa.

Por otra parte, mis resultados mostraron que la información previa es relevante para comprender las evaluaciones de los/as profesores, especialmente el rendimiento académico previo. Es decir, cuando incluí esta variable en mis modelos, el sesgo en las calificaciones hacia estudiantes migrantes disminuyó y estuvo más cercano al cero. Estos hallazgos sugieren que los/as profesores son más bien precisos en sus evaluaciones, en cuanto existe una alta correlación entre el logro académico previo y los resultados de los/as estudiantes (revisar resultados de Tabla 3.3 y Tabla 3.4). Siguiendo la propuesta de la teoría de construcción de estatus, sugiero que las expectativas de los/as profesores están basadas fuertemente en la dimensión de tarea, en cuanto, al momento de evaluar a sus estudiantes, buscan determinar qué son capaces de hacer estos estudiantes. Por otro lado, en línea con el modelo continuo, a pesar de que los/as docentes tengan estereotipos negativos sobre sus estudiantes migrantes, como muestra la evidencia previa en Chile, éstos son capaces de dejar de lado estos posibles estereotipos y utilizar un mayor nivel de recursos cognitivos para calificar de manera más precisa a sus estudiantes migrantes. En definitiva, estos resultados

confirman los argumentos de Jussim (1989, 2017; 2005), quien sugiere que los/as profesores son fundamentalmente precisos en sus evaluaciones.

Tomando en cuenta lo anterior, este capítulo contribuyó con nueva evidencia sobre el rol de los/as profesores en el logro académico de sus estudiantes migrantes en Chile, desde una perspectiva poco utilizada en la literatura. Específicamente, mostré que los/as profesores son más bien precisos en las evaluaciones que realizan de sus estudiantes migrantes y locales, en cuanto utilizan como referencia el logro académico previo. Es decir, los posibles estereotipos hacia las habilidades académicas de estudiantes migrantes que poseen los/as profesores no son preponderantes al momento de calificar a sus estudiantes. Por lo que estos hallazgos contribuyen a la discusión sobre discriminación en educación que constantemente testea sus argumentos entre las teorías basadas en la información previa (principalmente la discriminación estadística) y las teorías basadas en actitudes intergrupales (fundamentalmente la discriminación basada en el gusto). Según lo observado, sugiero que, en el proceso de evaluación, los/as profesores operan en línea con las teorías basadas en la información previa, lo cual es indicativo de un aporte positivo de los/as profesores en el éxito educativo de los/as estudiantes migrantes.

***Objetivo 3: identificar los prejuicios explícitos e implícitos de profesores hacia estudiantes migrantes de origen latinoamericano en Chile, particularmente los/as estudiantes de origen haitiano***

En el capítulo 4 se presenta el artículo para resolver el objetivo 3 de esta tesis. Acá busqué mostrar cómo los prejuicios implícitos y explícitos hacia estudiantes de una minoría étnica y racial en Chile pueden repercutir en las expectativas educativas de los/as profesores. Para esto apliqué un experimento de lista dentro de una encuesta online a dos muestras por conveniencia de profesores de educación básica y media en Chile. Mis hallazgos son concordantes con las teorías basadas en estereotipos, en cuanto, al tener información limitada sobre los sujetos bajo evaluación, los/as profesores deben utilizar sus esquemas cognitivos para procesar información acerca de las capacidades de aprendizaje de los/as estudiantes haitianos. Ante lo cual, mis

resultados mostraron que los/as docentes tienen prejuicios negativos respecto a los/as estudiantes haitianos. Tomando en consideración la literatura previa (e.g., Pavez-Soto et al., 2019; Riedemann & Stefoni, 2015; Stang-Alva et al., 2021; Stefoni & Brito, 2019), sugiero que estos prejuicios están sustentados principalmente en el color de piel, lenguaje y clase social con las cuales se asocia a la población haitiana, en donde conjugan elementos asociados a la vulnerabilidad, pobreza y marginalidad. Como he mencionado más arriba, uno de los principales ejes de las explicaciones respecto al rol de los/as profesores en el éxito educativo de los/as estudiantes migrantes se centra en cuánto valoran a ciertos grupos sociales, especialmente a partir del capital cultural que perciben en sus estudiantes. Por lo mismo, al estar asociando a los/as estudiantes haitianos a menores niveles de capital cultural, los/as profesores valoran negativamente a este alumnado en comparación a otros (por ejemplo, los resultados que mostré en la Tabla 4.5 respecto a los prejuicios hacia estudiantes mapuches y estudiantes chilenos).

Mis hallazgos también insinúan que los supuestos de la teoría del conflicto grupal (Blumer, 1958; Bobo & Hutchings, 1996; Esses et al., 2001; Sherif, 1966; Sherif et al., 1961) explican en parte los prejuicios de los/as profesores. En este sentido, las diferencias particularmente del fenotipo y el lenguaje podrían explicar por qué los/as profesores se sienten “bajo amenaza” respecto a la población haitiana. Es posible asegurar que los/as profesores poseen un sentimiento de superioridad frente a las minorías étnicas y raciales, pero esto es esencialmente relevante para el caso de los/as haitianos, ya que mis resultados no mostraron prejuicios implícitos hacia los/as estudiantes mapuches (ver Tabla 4.5). Más bien, es probable que busquen favorecer al grupo interno para mantener cierto privilegio en la estructura social.

En conclusión, este artículo buscó contribuir con nueva evidencia sobre los prejuicios implícitos y explícitos de los/as profesores hacia el alumnado migrante. Esto es particularmente relevante para comprender el éxito educativo de estos estudiantes, en cuanto los prejuicios de los/as docentes pueden repercutir de manera indirecta en las trayectorias de niños/as y adolescentes migrantes. Mi argumento central es que estos prejuicios permiten explicar las expectativas educativas de los/as profesores y su comportamiento dentro y fuera del aula. Por lo que infiero que estos prejuicios

negativos pueden tener consecuencias para el auto-concepto de los/as estudiantes migrantes, coartando su motivación por el estudio, expectativas educativas, hábitos y comportamientos. Esto es particularmente relevante para el alumnado migrante, ya que, al tener redes sociales más pequeñas, los/as profesores son actores que pueden ser más valorados por ellos/as. Por ende, la valoración que los/as docentes tengan de sus estudiantes migrantes puede influir en un grado mucho más significativo que para sus pares locales, quienes tienen mayores redes de apoyo. Además de lo anterior, este capítulo contribuye con posibles explicaciones respecto a los prejuicios, en donde observé que la teoría del conflicto grupal es la más preponderante frente a las teorías de identidad social y favoritismo.

Considerando los resultados de esta tesis en su conjunto, se mostró desde distintas artistas cómo los/as profesores se relacionan con el éxito educativo de estudiantes migrantes latinoamericanos en Chile. Específicamente, busqué testear un modelo explicativo que conjugó elementos de prejuicios, información previa, expectativas, comportamiento y éxito educativo, el cual se presenta en la Figura 1.1. Los tres artículos evidenciaron que los/as profesores se asocian con los resultados educativos de los/as estudiantes migrantes, en donde las expectativas educativas de los/as docentes formaron parte central de mi argumento. En el capítulo 2 mostré que estas expectativas se vinculaban con el logro académico de los/as estudiantes, pero que esta asociación positiva disminuía en las aulas con estudiantes migrantes. Complementando esto con los resultados del capítulo 4 sobre prejuicios implícitos y explícitos, es posible afirmar que los/as profesores tienen una menor valoración por sus estudiantes haitianos, es decir, estas actitudes están particularmente dirigidas hacia quienes pertenecen a minorías racializadas. De todas maneras, el capítulo 3 reveló otra perspectiva que matiza esta conclusión. En el caso de las evaluaciones de los/as profesores hacia estudiantes migrantes, mis hallazgos sugieren que los/as docentes son bastante precisos en sus calificaciones. Sobreestiman a los/as estudiantes migrantes en matemática y los subestiman en lenguaje, aunque ambos coeficientes fueron cercanos a cero cuando se incluía el rendimiento previo de los/as estudiantes.

Especialmente por medio de los capítulos 3 y 4 evidenció que la información previa y los estereotipos permiten explicar las actitudes y comportamiento de los/as profesores hacia los/as estudiantes migrantes. Como mencioné previamente, el capítulo 3 mostró que los/as profesores no consideran el factor de la migración de manera sustantiva en los procesos de calificación, sino que tienden a ser objetivos al momento de evaluar a sus estudiantes. Es decir, si es que tienen estereotipos negativos hacia la migración, estos no son evidenciados en las calificaciones que dan a sus estudiantes migrantes. De todas maneras, cuando analicé el caso de un grupo fuertemente racializado, los resultados mostraron que los/as profesores basan sus actitudes en estereotipos ligados a la nacionalidad, color de piel, lenguaje y clase social. Aunque ambos artículos muestran resultados que parecen ir en líneas opuestas, permiten afirmar que la información previa es un elemento central para comprender las expectativas de los/as profesores. Cuando analicé el sesgo en las calificaciones mostré que, al momento de incluir el rendimiento académico previo en mis análisis, este sesgo era casi nulo. Por lo que concluí que los/as profesores están utilizando una mayor cantidad de recursos cognitivos al momento de evaluar a sus estudiantes, en cuanto pueden estar contrastando con la información que tienen disponible. En el caso de los prejuicios, mostré que, ante información imperfecta, los/as profesores deben hacer uso de sus estereotipos para manifestar sus actitudes.

Otro elemento que es recurrente en mis análisis corresponde a la autoselección de migrantes y su capital cultural. En línea con la literatura previa, es posible afirmar que los/as profesores valoran más a los/as estudiantes que asocian con un mayor capital cultural. Estas preferencias positivas hacia estudiantes migrantes se pueden observar en el capítulo 2 y 3. Lo contrario ocurre en el capítulo 4, en donde analicé a un grupo de estudiantes menos valorado socialmente. De hecho, en este caso también mostré que parte de los prejuicios de los/as profesores se podía explicar por la sensación de amenaza hacia un grupo externo particularmente distinto.

Si bien este estudio mostró elementos importantes para comprender el rol de los/as profesores en el éxito educativo de los/as estudiantes migrantes, hay algunas limitaciones que son importantes de considerar. A pesar de que la calidad de datos que

utilicé para los capítulos 2 y 3, los que me permitió trabajar con datos censales y una gran cantidad de variables, hay aspectos metodológicos que se deben recalcar. Es probable que el registro de estudiantes migrantes con los datos administrativos que utilicé no esté completo, especialmente si se considera que algunas escuelas tienen mecanismos para excluir a aquellos/as estudiantes con un menor rendimiento en la prueba estandarizada SIMCE (Hofflinger & von Hippel, 2020). Sumado a esto, las bases de datos a las cuales accedí no tenían información sobre el año en el cual los/as estudiantes y sus familias llegaron a Chile, lo cual permitiría analizar de mejor manera cómo las trayectorias migratorias influyen en el éxito educativo de los/as estudiantes migrantes.

Independiente de que los diseños experimentales con muestras por conveniencia se caracterizan por altos niveles de validez interna, los resultados del capítulo 4 no pueden ser extrapolables a la población de profesores en Chile. En este sentido, mis resultados buscan más bien explorar los prejuicios de los profesores hacia las capacidades de aprendizaje de los/as estudiantes haitianos. Además, la literatura recomienda tener al menos 1.000 casos en los experimentos de lista para obtener resultados estables (Blair et al., 2020), lo cual no fue posible en este estudio.

Por último, a partir de los resultados de esta tesis doctoral se encontraron temas de investigación para seguir avanzando en el rol de los/as profesores en el éxito educativo de los/as estudiantes migrantes. Se recomienda profundizar en los signos de estatus que podrían estar explicando los prejuicios y estereotipos de los/as profesores hacia estudiantes migrantes. Algunos estudios han tratado de realizar estos esfuerzos con datos experimentales y enfocado en minorías étnicas (e.g., Tobisch & Dresel, 2017; Wenz & Hoenig, 2020), pero más bien se han centrado en profundizar en el rol de la clase social para estudiantes turcos en Alemania. Según sugieren mis resultados, existen otros indicadores importantes que requieren de nueva evidencia, individualizando el efecto de la nacionalidad, color de piel, lenguaje, capital cultural, trayectorias migratorias, entre otros.

Además, resulta importante profundizar en los análisis de aleatoriedad de asignación de profesores respecto a sus estudiantes migrantes. A pesar de que Downey (2020) sugiere que los/as profesores efectivos están distribuidos de manera homogénea tanto en aulas con estudiantes aventajados como desaventajados, mis resultados esbozan que este no es el caso para los/as estudiantes migrantes. Por lo que sugiero profundizar en esta línea investigativa, en cuanto puede mostrar otra perspectiva de la relación entre las oportunidades de aprendizaje vinculadas a los/as profesores y el éxito educativo de los/as estudiantes migrantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abadie, A. (2005). Semiparametric Difference-in-Differences Estimators. *The Review of Economic Studies*, 72(1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/0034-6527.00321>
- Acuña Moenne, M. E., Díaz Cerda, R., del Río Gómez, T., & Echeverría Ibieta, F. (2018). «Nosotras y las otras»: Estereotipos y negociaciones identitarias en un liceo público con matrícula migrante de la comuna de Santiago. *Castalia - Revista de Psicología de La Academia*, 4(30), 23–37. <https://doi.org/10.25074/07198051.30.917>
- Agirdag, O., van Avermaet, P., & van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), 1–50. <https://doi.org/10.1177/016146811311500305>
- Agnolin, P. (2020). *The Impact of Discrimination on Future Performance: evidence of a self-fulfilling prophecy from the Italian student population*. <https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/object/thesis:26780>
- Akifyeva, R., & Alieva, A. (2018). The influence of student ethnicity on teacher expectations and teacher perceptions of warmth and competence. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(1), 106–124. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0109>
- Akresh, R., & Akresh, I. R. (2011). Using achievement tests to measure language assimilation and language bias among the children of immigrants. *Journal of Human Resources*, 46(3), 647–667. <https://doi.org/10.3368/jhr.46.3.647>
- Alesina, A., Carlana, M., la Ferrara, E., & Pinotti, P. (2018). *Revealing Stereotypes: Evidence from Immigrants in Schools* (No. 25333; NBER WORKING PAPER SERIES). <https://doi.org/10.3386/w25333>
- Alieva, A., & Hildebrand, V. A. (2019). *Does Prior Achievement Matter? Early Tracking and Immigrant Children in Europe* (No. 2019–09). [www.liser.lu](http://www.liser.lu)
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.

- Alne, R. H., & Herstad, E. I. (2020). Heterogeneity in Educational Gender Biases and the Effect on Labor Market Outcomes. *Available at SSRN 3479209*.  
<https://doi.org/10.2139/ssrn.3479209>
- Angrist, J. D., & Pischke, J. S. (2008). *Mostly harmless econometrics: An empiricist's companion*. Princeton university press.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvc4j72>
- Angrist, J. D., & Pischke, J. S. (2014). *Mastering' metrics: The path from cause to effect*. Princeton university press.
- Aninat, I., & Sierra, L. (2019). Regulación inmigratoria: propuestas para una mejor reforma. In I. Aninat & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (pp. 31–63). Fondo de Cultura Económica Chile & CEP.
- Aravena, A., & Alt, C. (2012). Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. *Ultima Década*, 36, 127–140. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100006>
- Aronow, P. M., Coppock, A., Crawford, F. W., & Green, D. P. (2014). *Combining List Experiment and Direct Question Estimates of Sensitive Behavior Prevalence*. <https://arxiv.org/pdf/1312.1268.pdf>
- Arrow, K. J. (1972a). Models of Job Discrimination. In A. H. Pascal (Ed.), *Racial Discrimination in Economic Life* (pp. 83–102). D.C. Heath.
- Arrow, K. J. (1972b). Some Mathematical Models of Race Discrimination in the Labor Market. In A. H. Pascal (Ed.), *Racial Discrimination in Economic Life* (pp. 187– 204). D.C. Heath.
- Arteaga, I., & Glewwe, P. (2017). Do community factors matter? An analysis of the achievement gap between indigenous and non-indigenous children in Peru. *International Journal of Educational Development*, August, 1–12.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.003>
- Athey, B. Y. S., & Imbens, G. W. (2006). Identification and Inference in Nonlinear Difference-in-Differences Models. *Econometrica*, 74(2), 431–497.  
<https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2006.00668.x>

- Azzolini, D., Schnell, P., & Palmer, J. R. B. (2012). Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two “New” Immigration Countries: Italy and Spain in Comparison. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 46–77. <https://doi.org/10.1177/0002716212441590>
- Babad, E. (2009). *The Social Psychology of the Classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203872475>
- Baker, C. N., Tichovolsky, M. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Arnold, D. H. (2015). Teacher (mis)perceptions of preschoolers’ academic skills: Predictors and associations with longitudinal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/edu0000008>
- Barrios-Valenzuela, L. A., & Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile : la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3). <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>
- Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A., & Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), 150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Becker, G. (1957). *The Economics of Discrimination*. University of Chicago Press.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(1), 325–345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Benson, T., & Bryant, A. (2020). Segregation within Integrated Schools: Racially Disproportionate Student-Teacher Assignments in Middle School. *Education Policy Analysis Archives*, 28(170), 1–21. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5503>
- Berg, P., Palmgren, O., & Tyrefors, B. (2020). Gender grading bias in junior high school mathematics. *Applied Economics Letters*, 27(11), 915–919. <https://doi.org/10.1080/13504851.2019.1646862>

- Berger, J., & Hamit Fişek, M. (2006). Diffuse status characteristics and the spread of status value: A formal theory. *American Journal of Sociology*, 111(4), 1038–1079. <https://doi.org/10.1086/498633>
- Berger, J., Webster, M., Ridgeway, C., & Rosenholtz, S. J. (1986). Status cues, expectations, and behavior. In E. J. Lawler (Ed.), *Group Processes: Theory and Research*, vol. 3. JAI Press, Greenwich, Conn.
- Bernstein, B. B. (2003). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language (Vol. 2)*. Routledge.
- Bertrand, M., & Duflo, E. (2017). Field Experiments on Discrimination. In A. v. Banerjee & E. Duflo (Eds.), *Handbook of Economic Field Experiments* (pp. 309–393). North-Holland.
- Blair, G., Coppock, A., & Moor, M. (2020). When to Worry about Sensitivity Bias: A Social Reference Theory and Evidence from 30 Years of List Experiments. *American Political Science Review*, 114(4), 1297–1315. <https://doi.org/10.1017/S0003055420000374>
- Blair, G., & Imai, K. (2010). list: Statistical Methods for the Item Count Technique and List Experiment. Available at *The Comprehensive R Archive Network (CRAN)*.
- Blair, G., & Imai, K. (2012). Statistical Analysis of List Experiments. *Political Analysis*, 20, 47–77. <https://doi.org/10.1093/pan/mpr048>
- Blanchard, S., & Muller, C. (2015). Gatekeepers of the American Dream: How teachers' perceptions shape the academic outcomes of immigrant and language-minority students. *Social Science Research*, 51, 262–275. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.10.003>
- Blumer. (1958). Race Prejudice as a Sense of Group Position. *The Pacific Sociological Review*, 1(1), 3–7. <https://doi.org/10.2307/1388607>
- Bobo, L., & Hutchings, V. L. (1996). Perceptions of Racial Group Competition: Extending Blumer's Theory of Group Position to a Multiracial Social Context. *American Sociological Review*, 61(6), 951. <https://doi.org/10.2307/2096302>

- Bonefeld, M., & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of Students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9(MAY), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>
- Bonefeld, M., Dickhäuser, O., & Karst, K. (2020). Do preservice teachers' judgments and judgment accuracy depend on students' characteristics? The effect of gender and immigration background. *Social Psychology of Education*, 23(1), 189–216. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09533-2>
- Bonefeld, M., Kleen, H., & Glock, S. (2021). The Effect of the Interplay of Gender and Ethnicity on Teachers Judgements: Does the School Subject Matter? *Journal of Experimental Education*, 0(0), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1878991>
- Botelho, F., Madeira, R. A., & Rangel, M. A. (2015). Racial Discrimination in Grading: Evidence from Brazil. *American Economic Journal: Applied Economics*, 7(4), 37–52. <https://doi.org/10.1257/app.20140352>
- Bourdieu, P. (2016). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2004). Reproduction\_in\_Education\_Society\_and\_Culture. In *Theory, culture & society* (Vol. 21, Issue 2). [http://sfx.dbc.dk/dbc-45DBC\\_UCSJ-45DBC\\_UCSJ?+conference+proceedings%3Arn148449476=&atitle=Collective+Feelings%3A+Or%2C+The+Impressions+Left+by+Others&aulast=Ahmed%2C+S.&date=20040101&genre=article&isbn=&issn=02632764&issue=2&pages=25-42&req.language=dan&s](http://sfx.dbc.dk/dbc-45DBC_UCSJ-45DBC_UCSJ?+conference+proceedings%3Arn148449476=&atitle=Collective+Feelings%3A+Or%2C+The+Impressions+Left+by+Others&aulast=Ahmed%2C+S.&date=20040101&genre=article&isbn=&issn=02632764&issue=2&pages=25-42&req.language=dan&s)
- Bowers, J., Fredrickson, M., & Hansen, B. (2019). RIttools: Randomization Inference Tools. *R Package Version 0.1-17*.
- Brambor, T., Clark, W. R., & Golder, M. (2006). Understanding interaction models: Improving empirical analyses. *Political Analysis*, 14(1), 63–82. <https://doi.org/10.1093/pan/mpi014>

- Brandmiller, C., Dumont, H., & Becker, M. (2020). Teacher Perceptions of Learning Motivation and Classroom Behavior: The Role of Student Characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 63(June), 101893. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101893>
- Brault, M. C., Janosz, M., & Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148–159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>
- Brueckner, H., Morning, A., & Nelson, A. (2005). THE EXPRESSION OF BIOLOGICAL CONCEPTS OF RACE. *Annual Meeting of the American Sociological Association*.
- Brunello, G., & Rocco, L. (2013). The effect of immigration on the school performance of natives: Cross country evidence using PISA test scores. *Economics of Education Review*, 32(1), 234–246. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.10.006>
- Burgess, S., & Greaves, E. (2013). Test scores, subjective assessment, and stereotyping of ethnic minorities. *Journal of Labor Economics*, 31(3), 535–576. <https://doi.org/10.1086/669340>
- Bustos González, R., & Mondaca Rojas, C. (2018). Rendimiento académico de estudiantes migrantes en las escuelas de la Región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Interciencia*, 43(December), 816–822.
- Bustos González, R., & Pizarro Pizarro, E. (2017). Migrantes en aulas de la frontera chilena. *Prisma Social*, 19, 216–235.
- Bygren, M. (2020). Biased grades? Changes in grading after a blinding of examinations reform. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 45(2), 292–303. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1638885>
- Canales, A. (2016). Diferencias Socioeconómicas en la postulación a las Universidades Chilenas: El rol de factores académicos y no académicos.

*Calidad En La Educación*, 44, 129–157. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000100006>

- Canales, A., & Maldonado, L. (2018). Teacher quality and student achievement in Chile: Linking teachers' contribution and observable characteristics. *International Journal of Educational Development*, 60(September 2017), 33–50. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.009>
- Canales, A., & Webb, A. (2018). Educational achievement of indigenous students in Chile: School composition and peer effects. *Comparative Education Review*, 62(2). <https://doi.org/10.1086/696957>
- Cano, V., & Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de Población*, 15(61), 129–167.
- Cárdenas, M. (2006). Un estudio sobre el prejuicio hacia los inmigrantes bolivianos por parte de jóvenes chilenos. *Ultima Década*, 24, 99–124. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362006000100006>
- Carol, S., & Schulz, B. (2018). Religiosity as a bridge or barrier to immigrant children's educational achievement? *Research in Social Stratification and Mobility*, 55, 75–88. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2018.04.001>
- Castillo, D., Santa Cruz-Grau, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad En La Educación*, 49, 18–49. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Cerón, L., Alvarado, M. P., & Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233–246. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Chaparro Caso López, A. A., & Gamazo, A. (2020). Estudio Multinivel sobre las Variables Explicativas de los Resultados de México en PISA 2015. *Education Policy Analysis Archives*, 28(26), 3–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4620>

- Cherng, H. Y. S. (2017). The ties that bind: Teacher relationships, academic expectations, and racial/ethnic and generational inequality. *American Journal of Education*, 124(1), 67–100. <https://doi.org/10.1086/693955>
- Chetty, B. R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers I: Evaluating bias in teacher value-added estimates. *American Economic Review*, 104(9), 2633–2679. <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>
- Chin, M. J., Quinn, D. M., Dhaliwal, T. K., & Lovison, V. S. (2020). Bias in the Air: A Nationwide Exploration of Teachers' Implicit Racial Attitudes, Aggregate Bias, and Student Outcomes. *Educational Researcher*, 49(8), 566–578. <https://doi.org/10.3102/0013189X20937240>
- Chmielewski, A. K. (2019). The Global Increase in the Socioeconomic Achievement Gap, 1964 to 2015. *American Sociological Review*, 84(3), 517–544. <https://doi.org/10.1177/0003122419847165>
- Chowdhury, S., Klauzner, I., & Slonim, R. (2020). What's in a Name? Does Racial or Gender Discrimination in Marking Exist? *IZA Institute of Labor Economics*, 13890. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3734758>
- Cobb-Clark, D. A., Sinning, M., & Stillman, S. (2012). Migrant Youths' Educational Achievement: The Role of Institutions. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 18–45. <https://doi.org/10.1177/0002716212440786>
- Correa Téllez, J. (2016). La inmigración como “problema” o el resurgir de la raza. Racismo general, racismo cotidiano y su papel en la conformación de la nación. In M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp. 35–47). Editorial Universitaria.
- Correll, J., Judd, C. M., Park, B., & Wittenbrink, B. (2010). Measuring Prejudice, Stereotypes and Discrimination. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. M. Esses (Eds.), *Prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 45–62). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446200919.n3>

- Corstange, D. (2009). Sensitive Questions, Truthful Answers? Modeling the List Experiment with LISTIT. *Political Analysis*, 17, 45–63.  
<https://doi.org/10.1093/pan/mpn013>
- Costa, S., Langher, V., & Pirchio, S. (2021). Teachers' Implicit Attitudes Toward Ethnic Minority Students: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12(September). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712356>
- Crul, M., Holdaway, J., de Valk, H. A. G., Fuentes, N., & Zaal, M. (2013). Educating the Children of Immigrants in Old and New Amsterdam. In R. Alba & J. Holdaway (Eds.), *The Children of Immigrants at School: A Comparative Look at Integration in the United States and Western Europe* (pp. 39–83). New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814760949.001.0001>
- de Boer, H., Bosker, R. J., & van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of Teacher Expectation Bias Effects on Long-Term Student Performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168–179. <https://doi.org/10.1037/a0017289>
- del Río, M. F., & Balladares, J. (2010). Género y nivel socioeconómico de los niños: Expectativas del docente en formación. *Psykhé*, 19(2), 81–90.  
<https://doi.org/10.4067/s0718-22282010000200008>
- Delprato, M. (2019). Parental education expectations and achievement for Indigenous students in Latin America: Evidence from TERCE learning survey. *International Journal of Educational Development*, 65(December 2018), 10–25.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.12.004>
- Delprato, M. (2021). Indigenous learning gaps and home language instruction: New evidence from PISA-D. *International Journal of Educational Research*, 109(January), 101800. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101800>
- Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L., & Bijlstra, G. (2020). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, April, 101437. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437>

- Denessen, E., Keller, A., van den Bergh, L., & van den Broek, P. (2020). Do teachers treat their students differently? An observational study on teacher-student interactions as a function of teacher expectations and student achievement. *Education Research International*, 2020. <https://doi.org/10.1155/2020/2471956>
- di Bartolomeo, A. (2011). Explaining the gap in educational achievement between second-generation immigrants and natives: The Italian case. *Journal of Modern Italian Studies*, 16(4), 437–449. <https://doi.org/10.1080/1354571X.2011.593749>
- di Liberto, A. (2015). Length of stay in the host country and educational achievement of immigrant students the Italian case. *International Journal of Manpower*, 36(4), 585–618. <https://doi.org/10.1108/IJM-11-2013-0261>
- Ding, P., & Li, F. (2019). A Bracketing Relationship between Difference-in-Differences and Lagged-Dependent-Variable Adjustment. *Political Analysis*, 1–11. <https://doi.org/10.1017/pan.2019.25>
- División de Estudios Agencia de Calidad de la Educación. (2021). *Etnicidad como variable de ajuste a la Categoría de Desempeño*.
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical overview. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. M. Esses (Eds.), *Prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 3–28). <https://doi.org/10.4135/9781446200919.n1>
- Downey, D. B. (2020). *How schools really matter: Why our assumption about schools and inequality is mostly wrong*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226733364.001.0001>
- Downey, D. B., & Condron, D. J. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89(3), 207–220. <https://doi.org/10.1177/0038040716651676>
- Drake, T. A. (2014). The Effect of Community Linguistic Isolation on Language-Minority Student Achievement in High School. *Educational Researcher*, 43(7), 327–340. <https://doi.org/10.3102/0013189X14547349>

- Drouhot, L. G., & Nee, V. (2019). Assimilation and the Second Generation in Europe and America: Blending and Segregating Social Dynamics Between Immigrants and Natives. *Annual Review of Sociology*, 45(1), 177–199. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073117-041335>
- Dufraix Tapia, I., Fernández Rodríguez, E., & Anguita Martínez, R. (2020). Perfil del estudiante de pedagogía en lengua castellana y comunicación y motivaciones asociadas a su elección profesional: un estudio de casos. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 81–101. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.921>
- Duong, M. T., Badaly, D., Liu, F. F., Schwartz, D., Carolyn, A., 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>
- Dustmann, C., Machin, S., & Schönberg, U. (2010). Ethnicity and Educational Achievement in Compulsory Schooling. *The Economic Journal*, 120(546), F272–F297. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2010.02377.x>
- Enders, C. K., Hayes, T., & Du, H. (2018). A Comparison of Multilevel Imputation Schemes for Random Coefficient Models: Fully Conditional Specification and Joint Model Imputation with Random Covariance Matrices. *Multivariate Behavioral Research*, 53(5), 695–713. <https://doi.org/10.1080/00273171.2018.1477040>
- Enders, C. K., & Tofighi, D. (2007). Centering predictor variables in cross-sectional multilevel models: a new look at an old issue. *Psychological Methods*, 12(2), 121–138. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.2.121>
- Engzell, P. (2019). Aspiration Squeeze: The Struggle of Children to Positively Selected Immigrants. *Sociology of Education*, 92(1), 83–103. <https://doi.org/10.1177/0038040718822573>
- Entorf, H. (2015). Migrants and educational achievement gaps. *IZA World of Labor*, April, 1–10. <https://doi.org/10.15185/izawol.146>

- Esses, V. M., Dovidio, J. F., Jackson, L. M., & Armstrong, T. L. (2001). The immigration dilemma: The role of perceived group competition, ethnic prejudice, and national identity. *Journal of Social Issues*, 57(3), 389–412. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00220>
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J., & Blanco, N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. In I. Aninat & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (pp. 149–186). Fondo de Cultura Económica Chile & CEP.
- Eyzaguirre, S., Gazmuri, J., & San Martín, H. (2021). Sesgo socioeconómico en las Notas de Enseñanza Media. *CEP: Economía y Políticas Públicas*, 585.
- Fazio, R. H., Jackson, J. R., Dunton, B. C., & Williams, C. J. (1995). Variability in Automatic Activation as an Unobtrusive Measure of Racial Attitudes: A Bona Fide Pipeline? *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(6), 1013–1027. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.6.1013>
- Feld, J., Salamanca, N., & Hamermesh, D. S. (2016). Endophilia or Exophobia: Beyond Discrimination. *Economic Journal*, 126(594), 1503–1527. <https://doi.org/10.1111/econj.12289>
- Feldman-Bianco, B., Rivera Sánchez, L., Stefoni, C., & Villa Martínez, M. I. (2011). *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías*. FLACSO, Sede Ecuador. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Universidad Alberto Hurtado.
- Feliciano, C. (2020). Immigrant Selectivity Effects on Health, Labor Market, and Educational Outcomes. *Annual Review of Sociology*, 46(25), 25.1–25.20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-121919-054639>
- Fenoll, A. A. (2018). English proficiency and mathematics test scores of immigrant children in the US. *Economics of Education Review*, 64(April), 102–113. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.04.003>

- Fernández, M. P. (2018). El Mapa De Los Estudiantes Extranjeros En El Sistema Escolar Chileno (2015-2017). In *Documento de Trabajo N°12, Centro de Estudios Mineduc*.
- Fernández-Kelly, P. (2008). The back pocket map: Social class and cultural capital as transferable assets in the advancement of second-generation immigrants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 116–137. <https://doi.org/10.1177/0002716208322580>
- Fişek, M. H., Berger, J., & Norman, R. Z. (2005). Status cues and the formation of expectations. *Social Science Research*, 34(1), 80–102. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2003.10.004>
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping , prejudice , and discrimination. In D. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 357–411). McGraw-Hill.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902. <https://doi.org/10.4324/9781315187280>
- Fiske, S. T., Lin, M., & Neuberg, S. L. (1999). The continuum model. Ten years later. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual process theories in social psychology* (pp. 231–254). Guilford.
- Fiske, S. T., & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: influences of information and motivation on attention and interpretation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 1–74). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60317-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60317-2)
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.006>

- Froehlich, L., Martiny, S. E., Deaux, K., & Mok, S. Y. (2016). “It’s their responsibility, not ours”: Stereotypes about competence and causal attributions for immigrants’ academic underperformance. *Social Psychology*, 47(2), 74–86. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000260>
- Fuentes, A., & Hernando, A. (2019). Caracterización estadística de la inmigración en Chile. In I. Aninat & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (pp. 379–407). Fondo de Cultura Económica Chile & CEP.
- Gaddis, S. M. (2015). Discrimination in the credential society: An audit study of race and college selectivity in the labor market. *Social Forces*, 93(4), 1451–1459. <https://doi.org/10.1093/sf/sou111>
- Gagné, M., Janus, M., Muhajarine, N., Gadermann, A., Duku, E., Milbrath, C., Minh, A., Forer, B., Magee, C., & Guhn, M. (2020). Disentangling the role of income in the academic achievement of migrant children. *Social Science Research*, 85, 102344. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.102344>
- Gallo Cordoba, B. E. (2019). *Statistical Methods for Investigating the Ethnic Achievement Gap in Colombia*.
- Galloway, T. A., & Gjefsen, H. M. (2020). Assimilation of immigrants: Does earlier school exposure matter? *Economics of Education Review*, 76(March), 101976. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101976>
- Garcia, C., & Chun, H. (2016). Culturally responsive teaching and teacher expectations for Latino middle school students. *Journal of Latina/o Psychology*, 4(3), 173–187. <https://doi.org/10.1037/lat0000061>
- Geay, C., McNally, S., & Telhaj, S. (2013). Non-Native Speakers of English in the Classroom: What are the Effects on Pupil Performance? *The Economic Journal*, 123(570), F281–F307. <https://doi.org/10.1111/eoj.12054>
- Gelman, A., & Hill, J. (2007). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66(November 2019), 101296.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296>
- Gershenson, S., Holt, S. B., & Papageorge, N. W. (2016). Who believes in me? The effect of student–teacher demographic match on teacher expectations. *Economics of Education Review*, 52, 209–224.  
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.03.002>
- Geven, S., Batruch, A., & van de Werfhorst, H. G. (2018). *Inequality in teacher judgements, expectations and track recommendations: A review study*.
- Gissi-Barbieri, N., & Polo Alvis, S. (2020). ¿Incorporación social de migrantes colombianos en Chile?: vulnerabilidad y lucha por el reconocimiento. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 38, 137–162.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Glock, S. (2016). Does ethnicity matter? The impact of stereotypical expectations on in-service teachers’ judgments of students. *Social Psychology of Education*, 19(3), 493–509. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9349-7>
- Glock, S., & Böhmer, I. (2018). Teachers’ and preservice teachers’ stereotypes, attitudes, and spontaneous judgments of male ethnic minority students. *Studies in Educational Evaluation*, 59(August), 244–255.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.09.001>
- Glock, S., & Karbach, J. (2015). Preservice teachers’ implicit attitudes toward racial minority students: Evidence from three implicit measures. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 55–61.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.006>
- Glock, S., & Klapproth, F. (2017). Bad boys, good girls? Implicit and explicit attitudes toward ethnic minority students among elementary and secondary school teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 53(April), 77–86.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.04.002>

- Glock, S., & Krolak-Schwerdt, S. (2013). Does nationality matter? The impact of stereotypical expectations on student teachers' judgments. *Social Psychology of Education, 16*(1), 111–127. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9197-z>
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., & Böhmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. *Social Psychology of Education, 16*(4), 555–573. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9227-5>
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., & Pit-ten Cate, I. M. (2015). Are school placement recommendations accurate? The effect of students' ethnicity on teachers' judgments and recognition memory. *European Journal of Psychology of Education, 30*(2), 169–188. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0237-2>
- Glynn, A. N. (2013). What can we learn with statistical truth serum? *Public Opinion Quarterly, 77*(S1), 159–172. <https://doi.org/10.1093/poq/nfs070>
- Gortazar, L., Martinez de Lafuente, D., & Vega Bayo, A. (2021). Comparing Teacher and External Assessments: Are Boys, Immigrants, and Poorer Students Undergraded? *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3779872>
- Gosen, S. (2014). *Social desirability in survey research: Can the list experiment provide the truth?*
- Grau-Rengifo, M. O., Díaz-Bórquez, D., & Muñoz-Reyes, C. (2021). Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 19*(2), 1–29. <https://doi.org/10.11600/rclsnj.19.2.4228>
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(6), 1464–1480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1464>
- Greenwald, A. G., & Pettigrew, T. F. (2014). With malice toward none and charity for some: Ingroup favoritism enables discrimination. *American Psychologist, 69*(7), 669–684. <https://doi.org/10.1037/a0036056>

- Grund, S., Lüdtke, O., & Robitzsch, A. (2018). Multiple Imputation of Missing Data for Multilevel Models: Simulations and Recommendations. *Organizational Research Methods*, 21(1), 111–149. <https://doi.org/10.1177/1094428117703686>
- Grund, S., Robitzsch, A., & Luedtke, O. (2018). mitml: Tools for multiple imputation in multilevel modeling. *R Package Version 0.3–6*.
- Haller, W., Portes, A., & Lynch, S. M. (2011). Dreams Fulfilled, Dreams Shattered: Determinants of Segmented Assimilation in the Second Generation. *Social Forces*, 89(3), 733–762. <https://doi.org/10.1353/sof.2011.0003>
- Han, W. (2006). Academic Achievements of Children in Immigrant Families. *Educational Research and Reviews*, 1(8), 286–318.
- Hanna, R. N., & Linden, L. L. (2012). Discrimination in Grading. *American Economic Journal: Economic Policy*, 4(4), 146–168. <https://doi.org/10.1257/pol.4.4.146>
- Hanselman, P. (2018). Do School Learning Opportunities Compound or Compensate for Background Inequalities? Evidence from the Case of Assignment to Effective Teachers. *Sociology of Education*, 91(2), 1–27. <https://doi.org/10.1177/0038040718761127>
- Hanselman, P. (2019). Access to Effective Teachers and Economic and Racial Disparities in Opportunities to Learn. *Sociological Quarterly*, 60(3), 498–534. <https://doi.org/10.1080/00380253.2019.1625732>
- Hardoy, I., & Schøne, P. (2013). Does the clustering of immigrant peers affect the school performance of natives? *Journal of Human Capital*, 7(1), 1–25. <https://doi.org/10.1086/669680>
- Harris, A. L., Jamison, K. M., & Trujillo, M. H. (2008). Disparities in the educational success of immigrants: An assessment of the immigrant effect for Asians and Latinos. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 90–114. <https://doi.org/10.1177/0002716208322765>
- Heath, A. F., Rethon, C., & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual*

- Review of Sociology*, 34(1), 211–235.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134728>
- Hermansen, A. S., & Birkelund, G. E. (2015). The impact of immigrant classmates on educational outcomes. *Social Forces*, 94(2), 615–646.  
<https://doi.org/10.1093/sf/sov073>
- Hernández Yulcerán, A. (2016). La Construcción Social del Sujeto Migrante en Chile y sus Consecuencias en Educación. *Diálogos Educativos*, 16, 111–136.  
<http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n31/hernandez.pdf>
- Hernando, A. (2019). Es un Largo Camino Todavía: Inmigrantes, Pobreza y Vulnerabilidad en Chile. In I. Aninat & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (pp. 283–320). Fondo de Cultura Económica Chile & CEP.
- Hinnant, J. B., O'Brien, M., & Ghazarian, S. R. (2009). The Longitudinal Relations of Teacher Expectations to Achievement in the Early School Years. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 662–670. <https://doi.org/10.1037/a0014306>
- Hinnerich, B. T., Höglin, E., & Johannesson, M. (2015). Discrimination against students with foreign backgrounds: evidence from grading in Swedish public high schools. *Education Economics*, 23(6), 660–676.  
<https://doi.org/10.1080/09645292.2014.899562>
- Ho, P., & Kao, G. (2018). Educational Achievement and Attainment Differences Among Minorities and Immigrants. In *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century* (pp. 109–129). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76694-2>
- Hochschild, J. L., & Cropper, P. (2010). Immigration regimes and schooling regimes: Which countries promote successful immigrant incorporation? *Theory and Research in Education*, 8(1), 21–61.  
<https://doi.org/10.1177/1477878509356342>
- Hofflinger, A., & von Hippel, P. T. (2020). Missing children: how Chilean schools evaded accountability by having low-performing students miss high-stakes tests.

- Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 127–152.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-020-09318-8>
- Hoffmann, N. I. (2018). Cognitive achievement of children of immigrants: Evidence from the Millennium Cohort Study and the 1970 British Cohort Study. *British Educational Research Journal*, 44(6), 1005–1028.  
<https://doi.org/10.1002/berj.3476>
- Holder, K., & Kessels, U. (2017). Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: a new look from a shifting standards perspective. *Social Psychology of Education*, 20(3), 471–490. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9384-z>
- Holmes Finch, W., Bolin, J. E., & Kelley, K. (2014). *Multilevel Modeling Using R*. CRC Press. <https://doi.org/doi:10.1201/b17096-10>
- Hox, J. J., Moerbeek, M., & van de Schoot, R. (2018). *Multilevel Analysis. Techniques and Applications* (Third Edit). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315650982>
- Hsin, A., & Xie, Y. (2014). Explaining Asian Americans' academic advantage over whites. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8416–8421. <https://doi.org/10.1073/pnas.1406402111>
- Hu, F. (2018). Migrant peers in the classroom: Is the academic performance of local students negatively affected? *Journal of Comparative Economics*, 46(2), 582–597. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2017.11.001>
- Janus, A. L. (2010). The Influence of Social Desirability Pressures on Expressed Immigration Attitudes. *Social Science Quarterly*, 91(4), 928–946.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2010.00742.x>
- Jensen, P., & Rasmussen, A. W. (2011). The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skills. *Economics of Education Review*, 30(6), 1503–1515.  
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.08.002>
- Jiménez, F., Valdivia, M. A., Morales, R. V., & Yáñez, M. H. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al

- sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105–116.  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Johnston, O., Wildy, H., & Shand, J. (2019). A decade of teacher expectations research 2008–2018: Historical foundations, new developments, and future pathways. *Australian Journal of Education*, 63(1), 44–73.  
<https://doi.org/10.1177/0004944118824420>
- Joiko Mujica, S. G. (2019). 'Estoy aprendiendo yo con los niños, otra vez cómo es el sistema' ['I am learning with the children, again, how the system works'] *The schooling experience of Latin American migrant parents In Chilean schools*.
- 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.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429–445. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.93.4.429>
- Jussim, L. (1989). Teacher Expectations: Self-Fulfilling Prophecies, Perceptual Biases, and Accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.3.469>
- Jussim, L. (2017). Précis of Social Perception and Social Reality: Why accuracy dominates bias and self-fulfilling prophecy. *Behavioral and Brain Sciences*, 40, 1–65. <https://doi.org/10.1017/S0140525X1500062X>
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155.  
[https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3)
- Kaiser, J., Südkamp, A., & Möller, J. (2017). The effects of student characteristics on teachers' judgment accuracy: Disentangling ethnicity, minority status, and

- achievement. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 871–888.  
<https://doi.org/10.1037/edu0000156>
- Kao, G., & Thompson, J. S. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 417–442.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100019>
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1–19.
- Keele, L. J., Small, D. S., Hsu, J. Y., & Fogarty, C. B. (2019). *Patterns of Effects and Sensitivity Analysis for Differences-in-Differences*.  
<http://arxiv.org/abs/1901.01869>
- Kisfalusi, D., Janky, B., & Takács, K. (2021). Grading in Hungarian Primary Schools: Mechanisms of Ethnic Discrimination against Roma Students. *European Sociological Review*, 1–19. <https://doi.org/10.1093/esr/jcab023>
- Kiss, D. (2013). Are immigrants and girls graded worse? Results of a matching approach. *Education Economics*, 21(5), 447–463.  
<https://doi.org/10.1080/09645292.2011.585019>
- Klapproth, F., & Fischer, B. D. (2020). Achievement development is less important for school-placement recommendations when students are stereotyped. *Social Psychology of Education*, 23(6), 1483–1504. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09593-9>
- Kleen, H., Bonefeld, M., Glock, S., & Dickhäuser, O. (2019). Implicit and explicit attitudes toward Turkish students in Germany as a function of teachers' ethnicity. *Social Psychology of Education*, 22(4), 883–899.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-019-09502-9>
- Kowalski, K., Brown, R. D., Pretti-Frontczak, K., Uchida, C., & Sacks, D. F. (2018). The accuracy of teachers' judgments for assessing young children's emerging literacy and math skills. *Psychology in the Schools*, 55(9), 997–1012.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22152>

- Kroneberg, C. (2008). Ethnic communities and school performance among the new second generation in the United States: Testing the theory of segmented assimilation. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 138–160. <https://doi.org/10.1177/0002716208322714>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., & Buckley, J. A. (2006). What Matters to Student Success : A Review of the Literature. *Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success Spearheading a Dialog on Student Success*, 18(July), 156. <http://cpe.ky.gov/NR/rdonlyres/AFA304F0-C125-40C2-96E5-7A8C98915797/0/WhatMatterstoStudentSuccessAReviewoftheLiterature.pdf>
- Kuklinski, J. H., Sniderman, P. M., Knight, K., Piazza, T., Tetlock, P. E., Lawrence, G. R., & Mellers, B. (1997). Racial Prejudice and Attitudes Toward Affirmative Action. *American Journal of Political Science*, 41(2), 402–419. <https://doi.org/10.2307/2111770>
- Lara, B., Mizala, A., & Repetto, A. (2010). Una Mirada a la Efectividad de los Profesores en Chile. *Estudios Públicos*, 120(primavera 2010), 147–182. <https://doi.org/10.38178/cep.vi120.382>
- Lavy, V. (2008). Do gender stereotypes reduce girls' or boys' human capital outcomes? Evidence from a natural experiment. *Journal of Public Economics*, 92(10–11), 2083–2105. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2008.02.009>
- Lax, J. R., Phillips, J. H., & Stollwerk, A. F. (2016). Are survey respondents lying about their support for same-sex marriage? Lessons from a list experiment. *Public Opinion Quarterly*, 80(2), 510–533. <https://doi.org/10.1093/poq/nfv056>
- Lechner, M. (2010). The Estimation of Causal Effects by Difference-in-Difference Methods. *Foundations and Trends in Econometrics*, 4(3), 165–224. <https://doi.org/10.1561/08000000014>
- Leckie, G. (2009). The complexity of school and neighbourhood effects and movements of pupils on school differences in models of educational achievement. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 172(3), 537–554. <https://doi.org/10.1111/j.1467-985X.2008.00577.x>

- Lee, J. C., & Klugman, J. (2013). Latino school concentration and academic performance among latino children. *Social Science Quarterly*, 94(4), 977–1015. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2012.00935.x>
- Leopold, L., & Shavit, Y. (2013). Cultural capital does not travel well: Immigrants, natives and achievement in israeli schools. *European Sociological Review*, 29(3), 450–463. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr086>
- Levels, M., Dronkers, J., & Kraaykamp, G. (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries. *American Sociological Review*, 73(21653), 835–853. <https://doi.org/10.1177/000312240807300507>
- Lin, E. S., & Lu, Y. L. (2016). The educational achievement of pupils with immigrant and native mothers: evidence from Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 48–72. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.922049>
- Liu, T., Holmes, K., & Albright, J. (2015). Predictors of mathematics achievement of migrant children in Chinese urban schools: A comparative study. *International Journal of Educational Development*, 42, 35–42. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.03.001>
- López Maya, M. (2016). La crisis del chavismo en la Venezuela actual. *Estudios Latinoamericanos*, 38, 159–185. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.2016.38.57462>
- Lorenz, G. (2021). Subtle discrimination: do stereotypes among teachers trigger bias in their expectations and widen ethnic achievement gaps? *Social Psychology of Education*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09615-0>
- Madriaga Parra, L. C. (2020). *El sueño de viajar y la realidad de habitar Santiago de Chile: migración haitiana en espacios laborales segregados y el racismo como una relación social*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=259793&info=resumen&idioma=SPA%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=259793>
- Maldonado Valera, C., Martínez Pizarro, J., & Martínez, R. (2018). *Protección social y migración. Una mirada desde las vulnerabilidades a lo largo del ciclo*

*de la migración y de la vida de las personas.*

<https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i138.3804>

- 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>
- Martínez, D. (2018). Informe Estado del Arte Migración y Sistema Escolar en Chile, Argentina y España. *Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación*, 1–46.  
<http://participacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Estado-del-arte-migración-y-sistemaescolar-en-Chile-Argentina-y-España.pdf>
- Martínez Toro, F. J. (2015). *El Rol de las Expectativas Docentes en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje de la Matemática*.
- Masapanta-Serpa, J. X., García-Herrera, D. G., Cabrera-Berrezueta, L. B., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Migración y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 1, 184–203.  
<https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.778>
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2002). Modeling the role of child ethnicity and gender in children's differential response to teacher expectations. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(1), 159–184. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb01425.x>
- Meunier, M. (2011). Immigration and student achievement: Evidence from Switzerland. *Economics of Education Review*, 30(1), 16–38.  
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.06.017>
- Miller, J. D. (1984). *A New Survey Technique for Studying Deviant Behavior* (Vol. 1, Issue 2).
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. Ministerio de Educación (MINEDUC).  
<https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>

- Minor, E. C. (2014). Racial differences in teacher perception of student ability. *Teachers College Record*, 116(10), 1–22.  
<https://doi.org/10.1177/016146811411601004>
- Miyamoto, A., Seuring, J., & Kristen, C. (2020). Immigrant students' achievements in light of their educational aspirations and academic motivation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(7), 1348–1370.  
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1538772>
- Mizala, A., Martínez, F., & Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70–78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.006>
- Mizala, A., & Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: The stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132–144.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.09.004>
- Mok, S. Y., Martiny, S. E., Gleibs, I. H., Keller, M. M., & Froehlich, L. (2016). The relationship between ethnic classroom composition and turkish-origin and german students' reading performance and sense of belonging. *Frontiers in Psychology*, 7(1071), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01071>
- Mondaca, C., Gairín, J., & Muñoz, W. (2018). Estudiantes Migrantes Peruanos en el Sistema Educativo de la Región de Arica y Parinacota, Norte de Chile. *Interciencia*, 43(1), 28–35.
- Mukhopadhyay, S. (2020). Language assimilation and performance in achievement tests among Hispanic children in the U.S.: Evidence from a field experiment. *Economics of Education Review*, 75(April 2019), 101970.  
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101970>
- Muñoz, P., & Ramos, L. (2017). Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: desafíos pendientes. In T. Vial (Ed.), *Informe anual sobre Derechos Humanos en Chile 2017* (pp. 329–351).

- Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431–447.  
<https://doi.org/10.1080/0142569900110405>
- Navas Martínez, L., Holgado Tello, F. P., & Sánchez Bravo, A. (2009). Predicción de los estereotipos académicos ante los estudiantes inmigrantes. *Horizontes Educativos*, 14(2), 37–47.
- Nye, B. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237–257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- Ohinata, A., & van Ours, J. C. (2013). How Immigrant Children Affect the Academic Achievement of Native Dutch Children. *The Economic Journal*, 123(570), F308–F331. <https://doi.org/10.1111/eoj.12052>
- Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D., & Escribano, M. del R. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 95. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103126>
- Papageorge, N. W., Gershenson, S., & Min Kang, K. (2020). Teacher expectations matter. *Review of Economics and Statistics*, 102(2), 234–251.  
[https://doi.org/10.1162/rest\\_a\\_00838](https://doi.org/10.1162/rest_a_00838)
- Pavez Soto, I. (2012). Inmigración Y Racismo: Experiencias De La Niñez Peruana En Santiago De Chile. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 75–99. <https://doi.org/10.4067/s0719-09482012000100004>
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P., & Olguín, C. (2019). RACIALIZACIÓN DE LA NIÑEZ MIGRANTE HAITIANA EN ESCUELAS DE CHILE. *Interciencia*, 44(7), 414–420.
- Perez Mejias, P., McAllister, D. E., Diaz, K. G., & Ravest, J. (2021). A longitudinal study of the gender gap in mathematics achievement: evidence from Chile. *Educational Studies in Mathematics*. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10052-1>

- Perry, R., Priest, N., Paradies, Y., Barlow, F. K., & Sibley, C. G. (2018). Barriers to Multiculturalism: In-Group Favoritism and Out-Group Hostility Are Independently Associated With Policy Opposition. *Social Psychological and Personality Science*, 9(1), 89–98. <https://doi.org/10.1177/1948550617703169>
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123–140. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>
- Phelps, E. S. (1972). The Statistical Theory of Racism and Sexism. *The American Economic Review*, 62(4), 659–661.
- Pit-ten Cate, I. M., & Glock, S. (2019). Teachers' Implicit Attitudes Toward Students From Different Social Groups: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10(December). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02832>
- Plewis, I. (2011). Contextual variations in ethnic group differences in educational attainments. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A: Statistics in Society*, 174(2), 419–437. <https://doi.org/10.1111/j.1467-985X.2010.00679.x>
- Poblete Melis, R., & Galaz Valderrama, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239–257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Pong, S. L., & Hao, L. (2007). Neighborhood and school factors in the school performance of immigrants' children. *International Migration Review*, 41(1), 206–241. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2007.00062.x>
- Pong, S., & Landale, N. S. (2012). Academic Achievement of Legal Immigrants' Children: The Roles of Parents' Pre- and Postmigration Characteristics in Origin-Group Differences. *Child Development*, 83(5), 1543–1559. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01790.x>
- Portes, A., & Fernández-Kelly, P. (2008). No margin for error: Educational and occupational achievement among disadvantaged children of immigrants. *Annals*

- of the *American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 12–36.  
<https://doi.org/10.1177/0002716208322577>
- Portes, A., & Hao, L. (2004). The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101(33), 11920–11927. <https://doi.org/10.1073/pnas.0403418101>
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2006). *Immigrant America: A Portrait* (Fourth Edi). University of California Press.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74–96. <https://doi.org/10.1177/0002716293530001006>
- Protivínský, T., & Münich, D. (2018). Gender Bias in teachers' grading: What is in the grade. *Studies in Educational Evaluation*, 59(October 2017), 141–149. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.006>
- Radovic Sendra, D. (2018). Diferencias de género en rendimiento matemático en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 74, 221–242. <https://doi.org/10.17227/rce.num74-6907>
- Rangel, M. A., & Shi, Y. (2020). First Impressions: The Case of Teacher Racial Bias. *IZA Institute of Labor Economics*, 13347. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3627048>
- Rauschenberg, S. (2014). How Consistent are Course Grades? An Examination of Differential Grading. *Education Policy Analysis Archives*, 22(40), 1–37. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n92.2014>
- Riambau, G., & Ostwald, K. (2020). Placebo statements in list experiments: Evidence from a face-to-face survey in Singapore. *Political Science Research and Methods*, 1–8. <https://doi.org/10.1017/psrm.2020.18>
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria

chilena. *Polis*, 42(2015), 2–18. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>

Riederer, B., & Verwiebe, R. (2015). Changes in the Educational Achievement of Immigrant Youth in Western Societies: The Contextual Effects of National (Educational) Policies. *European Sociological Review*, 31(5), 628–642. <https://doi.org/10.1093/esr/jcv063>

Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de “des-ubicamiento” del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad En La Educación*, 49, 50. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.576>

Rojas Fabris, M. T. (2018). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 217–234. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000300217>

Rojas, N., & Koechlin, J. (2017). *Migración haitiana hacia el sur andino*. OBIMID. [http://www.ghbook.ir/index.php?name=های رسانه و فرهنگ&option=com\\_dbook&task=readonline&book\\_id=13650&page=73&chkhashk=ED9C9491B4&Itemid=218&lang=fa&tmpl=component](http://www.ghbook.ir/index.php?name=های رسانه و فرهنگ&option=com_dbook&task=readonline&book_id=13650&page=73&chkhashk=ED9C9491B4&Itemid=218&lang=fa&tmpl=component)

Rojas Pedemonte, N., Amode, N., & Vásquez, J. (2017). Migración haitiana hacia Chile: origen y aterrizaje de nuevos proyectos migratorios. In N. Rojas Pedemonte & J. Koechlin (Eds.), *Migración haitiana hacia el sur andino* (pp. 65–172). Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968a). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 3, 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968b). *Pygmalion in the classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart and Winston.

Rubie-Davies, C. M. (2017). *Teacher expectations in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315520483>

Rubie-Davies, C., Peterson, E., Flint, A., Garrett, L., Donald, L. M., Watson, P., & O'Neill, H. (2012). Ethnicity and Teacher Expectations in New Zealand.

- Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69(Iceepsy), 256–261.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.407>
- Saavedra Vallejos, E. (2021). Relación entre el rendimiento académico y la condición indígena de los estudiantes chilenos en pruebas estandarizadas. *Educación*, 8801, 1–16. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1186>
- Sakellariou, C. (2018). Selective immigration policies as screening devices and the immigrant–native educational achievement gap. *Educational Research and Evaluation*, 24(6–7), 394–416. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1549998>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. E., & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5).  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>
- Salgado Bustillos, F., Contreras Painemal, C., & Albornoz, L. (2018). La migración venezolana en Santiago de Chile: entre la inseguridad laboral y la discriminación. *RIEM. Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 8(1), 81.  
<https://doi.org/10.25115/riem.v8i1.2164>
- Salgado, M., & Castillo, J. (2018). Differential Status Evaluations and Racial Bias in the Chilean Segregated School System. *Sociological Forum*, 33(2), 354–377.  
<https://doi.org/10.1111/socf.12426>
- Salinas, V., Valenzuela, E. A., & Aranís, D. P. (2021). Cognitive development and parenting during early childhood among Mapuche and non-indigenous Chileans. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 165–178.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.11.001>
- Sanchez, G. R., & Vargas, E. D. (2016). Taking a Closer Look at Group Identity: The Link between Theory and Measurement of Group Consciousness and Linked Fate. *Political Research Quarterly*, 69(1), 160–174.  
<https://doi.org/10.1177/1065912915624571>

- Sant'Anna, P. H. C., & Zhao, J. (2020). Doubly robust difference-in-differences estimators. *Journal of Econometrics*, 219(1), 101–122.  
<https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2020.06.003>
- Santos, H., & Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: Elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Cepal Review*, 2016(119), 133–148. <https://doi.org/10.18356/bd46ae92-es>
- Schneeweis, N. (2011). Educational institutions and the integration of migrants. *Journal of Population Economics*, 24(4), 1281–1308.  
<https://doi.org/10.1007/s00148-009-0271-6>
- Segovia Lagos, P., & Rendón Zapata, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis Revista Latinoamericana*, 56.  
<https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2020-N56-1528>
- Seuring, J., Rjosk, C., & Stanat, P. (2020). Ethnic Classroom Composition and Minority Language Use among Classmates: Do Peers Matter for Students' Language Achievement? *European Sociological Review*, 1–17.  
<https://doi.org/10.1093/esr/jcaa022>
- Sharma, A., Joyner, A. M., & Osment, A. (2014). Adverse Impact of Racial Isolation on Student Performance: A Study in North Carolina. *Education Policy Analysis Archives*, 22(14), 1–23. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n14.2014>
- Sherif, M. (1966). *Group conflict and co-operation: Their social psychology*. Routledge & Kegan Paul.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers' Cave experiment, volume 10*. University of Oklahoma Book Exchange.
- Shi, Y., & Zhu, M. (2021). *Model Minorities in the Classroom ? Positive Bias towards Asian Students and its Consequences* (Vol. 1020).  
[https://econ.la.psu.edu/events/seminar-documents/zhu\\_psu\\_2021.pdf](https://econ.la.psu.edu/events/seminar-documents/zhu_psu_2021.pdf)

- Simms, K. (2012). A Hierarchical Examination of the Immigrant Achievement Gap: The Additional Explanatory Power of Nationality and Educational Selectivity Over Traditional Explorations of Race and Socioeconomic Status. *Journal of Advanced Academics*, 23(1), 72–98.  
<https://doi.org/10.1177/1932202X11430270>
- Solimano, A., & Tokman, V. (2006). *Migraciones internacionales en un contexto de crecimiento económico. El caso de Chile*. Naciones Unidas.  
[http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5421/S0600656\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5421/S0600656_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Southworth, S. (2010). Examining the effects of school composition on north carolina student achievement over time. *Education Policy Analysis Archives*, 18, 1–42. <https://doi.org/10.14507/epaa.v18n29.2010>
- Spees, L. P., Potochnick, S., & Perreira, K. M. (2016). The academic achievement of Limited English Proficient (LEP) youth in new and established immigrant states: Lessons from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *Education Policy Analysis Archives*, 24, 99.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2130>
- Sprietsma, M. (2013). Discrimination in grading: Experimental evidence from primary school teachers. *Empirical Economics*, 45(1), 523–538.  
<https://doi.org/10.1007/s00181-012-0609-x>
- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C., & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 14, 1–32. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m14.ndcm>
- Stefoni, C. (2011). Perfil Migratorio de Chile. In *Organización Internacional para las Migraciones (OIM)*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM). [http://priem.cl/wp-content/uploads/2015/04/Stefoni\\_Perfil-Migratorio-de-Chile.pdf](http://priem.cl/wp-content/uploads/2015/04/Stefoni_Perfil-Migratorio-de-Chile.pdf)
- Stefoni, C., & Brito, S. (2019). Migraciones Y Migrantes En Los Medios De Prensa En Chile: La Delicada Relación Entre Las Políticas De Control Y Los Procesos

- De Racialización. *Revista de Historia Social y de Las Mentalidades*, 23(2), 1–28. <https://doi.org/10.35588/rhsm.v23i2.4099>
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 185, 716–240. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Stefoni E., C. (2001). *Representaciones Culturales y Estereotipos de la Migración Peruana en Chile*.
- Strand, S., Malmberg, L.-E., & Hall, J. (2015). *English as an Additional Language (EAL) and educational achievement in England: An analysis of the National Pupil Database*. [https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/EAL\\_and\\_educational\\_achievement2.pdf](https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/EAL_and_educational_achievement2.pdf)
- Strobel, B. (2016). Does family language matter? The role of foreign language use and family social capital in the educational achievement of immigrant students in Germany. *Ethnic and Racial Studies*, 39(14), 2641–2663. <https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1145712>
- Sykes, B., & Kuyper, H. (2013). School Segregation and the Secondary-School Achievements of Youth in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(10), 1699–1716. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.833707>
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2), 65–93. <https://doi.org/10.1177/053901847401300204>
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1–39. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.33.020182.000245>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Nelson-Hall Publishers.
- Terrier, C. (2020). Boys lag behind: How teachers' gender biases affect student achievement. *Economics of Education Review*, 77(March), 101981. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101981>

- Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483–504.  
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00016-8)
- Tijoux-Merino, M. E. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 61, 83–104.
- Timmermans, A. C., de Boer, H., & van der Werf, M. P. C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, 19(2), 217–240.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-015-9326-6>
- Tobisch, A., & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, 20(4), 731–752.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z>
- Tourangeau, R., & Yan, T. (2007). Sensitive Questions in Surveys. *Psychological Bulletin*, 133(5), 859–883. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.859>
- Trang, K. T., & Hansen, D. M. (2020). The Roles of Teacher Expectations and School Composition on Teacher–Child Relationship Quality. *Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/0022487120902404>
- Triventi, M. (2020). Are Children of Immigrants Graded Less Generously by their Teachers than Natives, and Why? Evidence from Student Population Data in Italy. *International Migration Review*, 54(3), 765–795.  
<https://doi.org/10.1177/0197918319878104>
- Troncoso, P. (2019). A two-fold indicator of school performance and the cost of ignoring it. *International Journal of Educational Research*, 95(March), 153–167. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.002>
- Troncoso, P., Pampaka, M., & Olsen, W. (2016). Beyond traditional school value-added models: a multilevel analysis of complex school effects in Chile. *School*

- Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 293–314.  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084010>
- Trusz, S. (2018). Four mediation models of teacher expectancy effects on students' outcomes in mathematics and literacy. *Social Psychology of Education*, 21(2), 257–287. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9418-6>
- Turner, H., Rubie-Davies, C. M., & Webber, M. (2015). Teacher Expectations, Ethnicity and the Achievement Gap. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 50(1), 55–69. <https://doi.org/10.1007/s40841-015-0004-1>
- Turner, J. C. (1975). Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 5(1), 5.  
<https://doi.org/10.1002/ejsp.2420050102>
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2021). A review on the accuracy of teacher judgments. *Educational Research Review*, 32(July 2020), 100374.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100374>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1–67.  
<https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>
- van de Werfhorst, H. G., & Heath, A. (2019). Selectivity of Migration and the Educational Disadvantages of Second-Generation Immigrants in Ten Host Societies. *European Journal of Population*, 35(2), 347–378.  
<https://doi.org/10.1007/s10680-018-9484-2>
- van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>

- van Ewijk, R. (2011). Same work, lower grade? Student ethnicity and teachers' subjective assessments. *Economics of Education Review*, 30(5), 1045–1058. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.05.008>
- van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010). Peer ethnicity and achievement: a meta-analysis into the compositional effect. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 237–265. <https://doi.org/10.1080/09243451003612671>
- van Laere, E., Aesaert, K., & van Braak, J. (2014). The Role of Students' Home Language in Science Achievement: A multilevel approach. *International Journal of Science Education*, 36(16), 2772–2794. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.936327>
- Vaquera, E., & Kao, G. (2012). Educational Achievement of Immigrant Adolescents in Spain: Do Gender and Region of Origin Matter? *Child Development*, 83(5), 1560–1576. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01791.x>
- Veerman, G. J. M., & Dronkers, J. (2016). Ethnic Composition and School Performance in the Secondary Education of Turkish Migrant Students in Seven Countries and 19 European Educational Systems. *International Migration Review*, 50(3), 537–567. <https://doi.org/10.1111/imre.12185>
- Vera, L. (2018). ¿Cómo explicar la catástrofe económica venezolana? *NUEVA SOCIEDAD*, 271, 83–96. <https://nuso.org/articulo/como-explicar-la-catastrofe-economica-venezolana/>
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., & Béjares, C. (2018). School Segregation of Immigrant Students. *IEA Research for Education*, 4(April), 67–86. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6_5)
- Viola, S. (2007). Immigrants' educational disadvantage : an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20(3), 527–545. <https://doi.org/10.1007/s001>
- Vitoroulis, I., & Georgiades, K. (2017). Bullying among immigrant and non-immigrant early adolescents: School- and student-level effects. *Journal of*

- Adolescence*, 61(October 2017), 141–151.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.10.008>
- von Hippel, P. T. (2007). Regression with Missing Ys: An Improved Strategy for Analyzing Multiply Imputed Data. *Sociological Methodology*, 37(1), 83–117.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2007.00180.x>
- Wang, H., Cheng, Z., & Smyth, R. (2018). Do migrant students affect local students' academic achievements in urban China? *Economics of Education Review*, 63, 64–77. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.01.007>
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>
- Webb, A., & Alvarez, P. (2018). Counteracting Victimization in Unequal Educational Contexts: Latin American Migrants' Friendship Dynamics in Chilean Schools. *Equity and Excellence in Education*, 51(3–4), 416–430.  
<https://doi.org/10.1080/10665684.2019.1582377>
- Weber, S., Appel, M., & Kronberger, N. (2015). Stereotype threat and the cognitive performance of adolescent immigrants: The role of cultural identity strength. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 71–81.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.05.001>
- Wenz, S. E. (2020). *Discrimination in Education: Methodology, Theory, and Empirics of Teachers' Stereotypes, Prejudice, and Discriminatory Behavior*.  
<https://doi.org/10.21241/ssoar.67307>
- Wenz, S. E., & Hoenig, K. (2020). Ethnic and social class discrimination in education: Experimental evidence from Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 65, 100461.  
<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100461>
- Wenz, S. E., Olczyk, M., & Lorenz, G. (2017). Measuring Teachers' Stereotypes in the NEPS. *SSRN Electronic Journal*, 3. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2999297>

Xie, Y., & Greenman, E. (2011). The social context of assimilation: Testing implications of segmented assimilation theory. *Social Science Research*, 40(3), 965–984. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.01.004>