

DOCUMENTOS DE **TRABAJO**

Saber Investigar

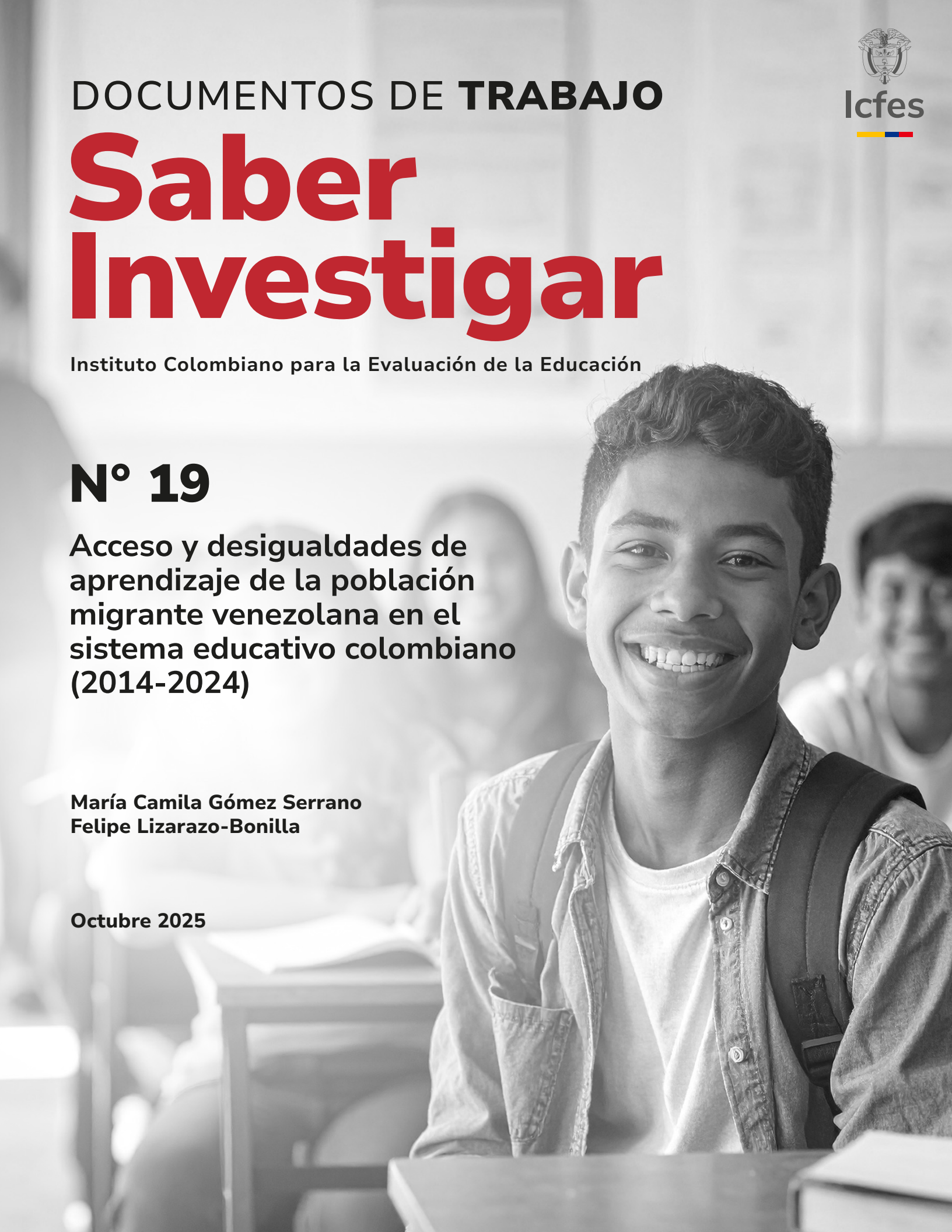
Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

N° 19

**Acceso y desigualdades de
aprendizaje de la población
migrante venezolana en el
sistema educativo colombiano
(2014-2024)**

**María Camila Gómez Serrano
Felipe Lizarazo-Bonilla**

Octubre 2025





Serie Documentos de Trabajo Saber Investigar

Edición No. 19
Septiembre, 2025
Edición digital
ISSN: 2954-6583

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación
Calle 26 N. 69-76, Edificio Elemento, Torre II, piso 18, Bogotá,
D. C.

Teléfono: (601) 4841410

proyectosinvestigacion@icfes.gov.co

<https://www.icfes.gov.co>

Directora general

Elizabeth Blandón Bermúdez

Jefe de Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación

Paola Guio Veloza

Autores

María Camila Gómez Serrano

Felipe Lizarazo-Bonilla

Advertencia:

El contenido de este documento es el resultado de investigaciones y obras protegidas por la legislación nacional e internacional. No se autoriza su reproducción, utilización ni explotación a NINGÚN tercero. Solo se autoriza su uso para fines exclusivamente académicos. Esta información no podrá ser alterada, modificada o enmendada.

Citar este documento en estilo APA así:

Gómez Serrano, M. C., & Lizarazo-Bonilla, F. (2025). *Acceso y desigualdades de aprendizaje de la población migrante venezolana en el sistema educativo colombiano (2014-2024)*. (Documentos de Trabajo Saber Investigar No. 19). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
<https://www.icfes.gov.co/web/guest/saber-investigar>

DOCUMENTOS
DE TRABAJO

**Saber
Investigar**

La serie de Documentos de Trabajo Saber Investigar del Icfes tiene como propósito hacer divulgación de los resultados de investigaciones sobre evaluación y análisis de la calidad de la educación.

Acceso y desigualdades de aprendizaje de la población migrante venezolana en el sistema educativo colombiano (2014-2024)¹

María Camila Gómez Serrano²

Felipe Lizarazo-Bonilla³

Resumen

En este estudio se analizan las desigualdades en el acceso y desempeño académico de la población migrante venezolana en el sistema educativo colombiano entre 2014 y 2024, con base en datos del examen Saber 11° y el SIMAT. A través de una metodología cuantitativa descriptiva y longitudinal, se identificaron tendencias y brechas relacionadas con factores como el sexo, la ruralidad, tipo de institución, nivel educativo de las madres y acceso a TIC. Los hallazgos muestran un aumento sostenido de estudiantes migrantes, quienes enfrentan desventajas persistentes frente a sus pares colombianos, incluso en condiciones similares. El estudio aporta evidencia empírica para orientar políticas públicas hacia una inclusión educativa más equitativa y sensible a las múltiples dimensiones de desigualdad.

Palabras claves: Migración; Venezuela; Desigualdades de aprendizaje; Saber 11°; Colombia

¹ Las ideas, opiniones, tesis y argumentos expresados son de propiedad exclusiva de la autora y el autor y no representan el punto de vista del Icfes. A su vez, la autora y el autor agradecen al Icfes por brindar el acceso a los datos usados en este artículo a través del proyecto de investigación interna “Migración”.

² Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Icfes. Correo electrónico: mcgomez@icfes.gov.co.

³ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Icfes. Correo electrónico: nflizarazob@icfes.gov.co. (ORCID: 0009-0005-9676-1094).



Access and learning inequalities of the Venezuelan migrant population in the Colombian education system (2014-2024)

María Camila Gómez Serrano

Nilson Felipe Lizarazo Bonilla

Abstract

This study examines inequalities in educational access and academic performance among Venezuelan migrant students in Colombia between 2014 and 2024, using data from the national Saber 11° exam and SIMAT enrollment system. Through descriptive and exploratory quantitative methods, the research identifies trends and disparities based on gender, school location and type, maternal education, and access to digital technologies. Findings reveal a sustained increase in migrant enrollment, alongside persistent academic disadvantages when compared to Colombian peers in similar contexts. The results offer empirical insights to inform public policies aimed at promoting equitable and inclusive education for migrant youth.

Keywords: Migration; Educational access; Learning inequalities; Saber 11°; Colombia



Tabla de contenido

1. Introducción.....	4
2. Revisión de literatura.....	6
3. Datos y métodos	12
4. Resultados.....	14
4.1. Caracterización sociodemográfica.....	14
4.2. Caracterización socioeconómica	21
4.3. Caracterización por el tipo de instituciones educativas.....	26
4.4. Tendencias en el desempeño académico y desigualdades de aprendizaje.....	31
4.5. Descomposición de la brecha del desempeño académico	42
5. Discusión	45
6. Conclusiones.....	50
7. Referencias	52

1. Introducción

Colombia es el principal país receptor de personas migrantes y refugiadas provenientes de Venezuela. De acuerdo con datos de la Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (R4V), desde el 2018 y hasta el 2024 al menos 2.875.743 personas venezolanas han migrado a Colombia, de las cuales aproximadamente el 28 %, corresponden a niños, niñas y adolescentes –NNA- (Migración Colombia, 2024). La mayoría de estos(as) NNA viven en pobreza monetaria, pues según las cifras de la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el 61 % de refugiados y migrantes se encuentran en esta situación, frente al 37,7 % de las y los nacionales. La alta vulnerabilidad de esta población ha hecho imperativos los esfuerzos por garantizar su integración al sistema educativo colombiano mediante el diseño e implementación de diversas estrategias de acceso, acogida, permanencia y calidad, para que puedan gozar del derecho a la educación sin discriminación (MEN, 2022).

Las disposiciones normativas internacionales y nacionales han establecido la necesidad de proteger a la población migrante en los países receptores, y velar por la garantía de sus derechos humanos. Distintos organismos internacionales como las Naciones Unidas (2024) han sido contundentes sobre la evidente interrelación entre la educación para la población migrante y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, dado que la educación puede facilitar la integración socioeconómica de la población migrante y contribuir a su derecho a medios de vida dignos. Es así como, en el marco de estos, se han fijado metas asociadas a facilitar la migración regular y segura, y garantizar la movilidad de las(os) estudiantes internacionales (meta 4.b); así

como la disponibilidad de datos oportunos, fiables y de gran calidad (meta 17.18).

En Colombia es deber del Estado garantizar el derecho a la educación a toda la población en el territorio nacional, y diversas políticas determinan la necesidad de velar por la protección de los derechos humanos de la población migrante bajo un enfoque diferencial. Entre estas, el decreto 4807 de 2011 y el decreto 1288 de 2018 establecieron determinaciones orientadas a facilitar el acceso de la población migrante al sistema educativo; y el CONPES 3950 de 2018 dictaminó estrategias a cargo del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para mejorar las condiciones de las NNA en los establecimientos educativos. También, el Plan Nacional de Desarrollo (2022-2026) estableció el carácter prioritario de la implementación de políticas que identifiquen las particularidades y necesidades de la población migrante y garanticen su integración social.

Por lo anterior, resulta fundamental disponer de información sobre la incorporación de los(as) estudiantes migrantes al sistema educativo colombiano y el nivel de aprendizajes que están logrando. Así pues, este análisis tiene como objetivo caracterizar a las y los estudiantes migrantes venezolanos que presentaron el examen Saber 11° de 2014 a 2024, y describir y analizar las principales tendencias en el acceso y su desempeño académico. Para este fin, se usan datos de la aplicación en calendario A del examen Saber 11° del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) de 2014 a 2024, y del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) (2014-2024). A su vez, este análisis emplea una metodología cuantitativa de naturaleza descriptiva y exploratoria. Con esto, se busca contribuir a la generación de insumos para la toma de decisiones que favorezcan el mejoramiento de las prácticas y políticas educativas orientadas a garantizar el derecho a la educación de calidad de la población migrante.

Para ello, en primer lugar, de acuerdo con la literatura nacional e internacional, se expondrán los factores asociados a los procesos de aprendizaje de la población migrante y su acceso limitado los sistemas educativos de los países receptores. En segundo lugar, se presenta la metodología y los datos utilizados; en la siguiente sección se presentan los resultados del análisis: una caracterización sociodemográfica de las y los migrantes venezolanos observados en el examen Saber 11°, la evolución de su desempeño y las brechas de aprendizaje en relación con sus pares colombianos(as) debido a características individuales, familiares y de las instituciones educativas. Finalmente, se retomarán algunas ideas expuestas a modo de conclusión.

2. Revisión de literatura

A continuación, en primer lugar, se aborda la literatura referente a la relación entre los resultados educativos en un contexto de migración. Puntualmente, se exponen algunas de las barreras encontradas por la población migrante en su incorporación a los sistemas educativos en distintos países receptores y como dichas barreras se relacionan con los factores que explican el desempeño académico. Luego, se mencionan algunos trabajos en los que se ha utilizado la técnica de descomposición de Oaxaca-Blinder —abordada en este documento— para dar cuenta de diferencias en resultados educativos entre grupos sociales donde se presumen diferencias por sesgo o discriminación.

La integración de la población migrante en los sistemas educativos requiere la inclusión de tipo estructural o funcional —entendida como la capacidad de acceder a instituciones y servicios públicos— (Cooc et.al, 2024; Unesco, 2020); y la inclusión relacional y el proceso sociocultural que involucra integrarse a una nueva comunidad educativa y lograr sentido de pertenencia y

cohesión social (Dryden-Peterson, et. al, 2018). Con respecto a estos procesos, existen factores que limitan el acceso e integración de las(os) estudiantes migrantes a los sistemas educativos de los países receptores y sus procesos de aprendizaje. En relación con el acceso, en la literatura se destacan como barreras la regularización del estatus migratorio para los procesos de admisión; la falta de cobertura, claridad y facilidad de los procedimientos administrativos para formalizar la matrícula; y los recursos necesarios para la permanencia y el sostenimiento. A su vez, se ha identificado que factores como la nivelación de aprendizajes, el idioma, diferencias culturales, dificultades en la adaptación, discriminación, racismo y xenofobia intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las(os) estudiantes migrantes.

De acuerdo con Herrera y Cabezas (2019) aquellos(as) migrantes en situación administrativa irregular son los que cuentan con mayores barreras para acceder a sus derechos básicos y son los más susceptibles a la vulneración de estos. Es así como, la regularización y el estatus migratorio supone en muchos casos la primera barrera para que los NNA puedan ser matriculados en los países receptores (Bitar, 2019; UNHCR y UNICEF, 2019; DeJusticia, 2020). Así, por ejemplo, en Colombia según los datos de la Encuesta de calidad de vida e integración de los migrantes venezolanos en Colombia (2021), la falta de documentos, como el Permiso Especial de Permanencia, es uno de los principales obstáculos para el acceso de las(os) migrantes venezolanos al sistema educativo.

Asimismo, la cobertura y disponibilidad de cupos ha sido otro de los factores determinantes para la garantía del derecho a la educación de la población migrante. De acuerdo con la Unesco (2021), las familias venezolanas han reportado la falta de cupos como una de las principales barreras para la asistencia escolar. De manera que, las asimetrías en el país en relación con la

disponibilidad de cupos a nivel municipal, de localidad o en los barrios con mayor concentración de la población migrante, suponen una dificultad importante para garantizar el acceso al sistema educativo de esta población en edad escolar (Unesco, 2020).

Del mismo modo, en la literatura se ha señalado que en muchos casos la población migrante desconoce las rutas institucionales para los procesos de matrícula, por lo que aun cuando la oferta se encuentra disponible, la falta de información de las familias o la de los actores institucionales dificultan el acceso (UNHCR y UNICEF, 2019; UNICEF y DeJusticia, 2020). En el caso colombiano, se ha identificado que algunas instituciones educativas solicitan documentos adicionales a los establecidos en las normas oficiales, como contar con un(a) cuidador(a) o representante colombiano(a), el certificado de afiliación al Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (SISBEN), carné de afiliación a una Entidad Prestadora de Salud (EPS), entre otros requisitos que pueden ser muy difíciles de cumplir ante la ausencia de un estatus migratorio regular del niño o la niña o sus familiares (Mancera et al., 2020).

Por otra parte, en términos de la asistencia y la permanencia en las instituciones educativas existen limitaciones asociadas a las condiciones materiales de las NNA migrantes. Los costos asociados al transporte, alimentación, útiles escolares, uniformes y otros, han sido identificados como barreras para permanecer en las instituciones educativas. Según datos de la Unesco (2019) las familias venezolanas de Norte de Santander y La Guajira señalaron los costos como el principal obstáculo para la asistencia escolar. De manera similar, el NRC (2018) destacó esta variable identificada como la principal barrera de ingreso a los colegios.

A su vez, en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje en la literatura se han señalado dificultades asociadas a la nivelación de aprendizajes y las diferencias curriculares entre

los países de origen y los receptores. De acuerdo con Selee y Bolter (2020) el hecho de que los países carezcan de evaluaciones para determinar las habilidades y conocimientos de las(os) estudiantes venezolanos se asocia con decisiones mal fundamentadas sobre la asignación de grados escolares, contribuyendo a su marginación. Las diferencias en contenidos curriculares y evaluaciones centradas en las competencias del país receptor, conduce a resultados inexactos para su asignación de curso, con el riesgo de ubicarlos en grados más bajos, perjudicar su proceso de aprendizaje y ocasionar repitencia.

También se han identificado barreras en términos de la adaptación sociocultural. Villarreal-Puga y Araujo-Albarrán (2024) observaron barreras en la comunicación intercultural, las cuales obstaculizaron la adaptación inicial de las(os) estudiantes migrantes y sus familias al sistema educativo ecuatoriano. Se señaló cómo se evidenciaron casos en los que docentes interpretaron ciertas expresiones de los(as) estudiantes migrantes venezolanos(as) como potencialmente agresivas o irrespetuosas, cuando se debían a diferencias en la interpretación cultural de las intenciones comunicativas. Asimismo, se identificaron situaciones en las que las madres migrantes presentaron dificultades para interpretar y comprender los términos e instrucciones impartidas por las(os) docentes.

Finalmente, diversos autores(as) han establecido que la xenofobia, el racismo y el clasismo operan como matrices de dominación que han atravesado la experiencia de la población migrante y restringido su integración social en las comunidades educativas (Summers et.al, 2022; Tijoux, 2017; Unesco, 2020L; Villareal-puga, 2024). Se ha documentado ampliamente, como el clima escolar y el sentido de pertenencia a una comunidad es un factor determinante del aprendizaje (Bradshaw et.al, 2021; Acosta et.al, 2018; Goodenow y Grady, 1993). Por el contrario, el acoso y

el *bullying* se encuentran asociados a desempeños más bajos y una mayor posibilidad de deserción (Zhao et.al, 2024; Wang et.al, 2014; Thapa et.al, 2013).

Ahora bien, este documento también abarca una contribución a la literatura al uso de la técnica de descomposición de Oaxaca-Blinder. Este método, que se explica con detalle en la siguiente sección, tiene aplicaciones en economía laboral, economía de la educación y en especial en estudios sobre discriminación (Stanley and Jarrell, 1998; Weichselbaumer and Winter-Ebmer, 2005). Con esta técnica se pretende identificar el aporte de las características observadas y no observadas a resultados diferenciados entre grupos, esta última se suele relacionar o atribuir a sesgos o discriminación.

Por ejemplo, por un lado, Jackson y VanderWeele (2018) utilizaron una descomposición de Oaxaca-Blinder para analizar las brechas raciales en los resultados de las pruebas estandarizadas en Estados Unidos, con el objetivo de medir el sesgo de las pruebas. El componente "no explicado" de la brecha, que persistía incluso después de controlar las diferencias en atributos, se interpretó como una medida de este sesgo o discriminación inherente a las pruebas mismas. Por otro lado, Luo, Tenga, Xu y Zhu (2021) concluyeron que la mayor parte de la ventaja de las niñas en exámenes de chino e inglés, así como aproximadamente las tres cuartas partes de su ventaja en matemáticas, se explican por factores no observables, según su estudio sobre las brechas de género en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria en China. El análisis sugiere que estas diferencias, que el documento llama la "prima de las niñas" (unexplained 'girl premium'), podrían estar relacionadas con habilidades no cognitivas como la perseverancia y el esfuerzo, más que con características demográficas o socioeconómicas.

Para América Latina, Castro, Jiménez y Pérez (2016) reportaron que las escuelas privadas obtuvieron puntajes significativamente más altos que las públicas al examinar las brechas de rendimiento académico con base en los resultados de PISA 2012. La aplicación del método de Oaxaca-Blinder reveló que la principal causa de estas brechas fue la diferencia en las dotaciones individuales de los estudiantes —como el estatus socioeconómico y los bienes culturales—, en lugar de los recursos escolares. Los estudiantes de colegios privados, que provienen de contextos socioeconómicos más favorables, obtuvieron un mayor provecho de sus características, lo que les permitió un mejor desempeño en comparación con los estudiantes de escuelas públicas.

Para Colombia, a partir de datos de PISA 2009, Castro, Jiménez y Pérez (2016) usaron una descomposición de Oaxaca-Blinder encontraron que el 85,5 % de la brecha desempeño en comprensión lectora entre colegios públicos y privados se explicaba por las diferencias en las dotaciones de los estudiantes, principalmente en características individuales y no tanto en recursos escolares. A su vez, Sánchez (2011) encontró que, en los departamentos de Colombia con una alta concentración de población étnica, la mayor parte de la brecha académica entre estudiantes étnicos y no étnicos en la prueba Saber 11° se atribuye a factores no observables. Este estudio utilizó el método de Oaxaca-Blinder con regresiones por cuantiles para su análisis y halló que el tamaño y el peso de estos factores varían según el estado examinado y los distintos niveles de desempeño académico.

Rojas Apaza et al. (2024) evaluaron la brecha de rendimiento en matemáticas entre estudiantes de secundaria de zonas urbanas y rurales en Perú. También, utilizando la descomposición de Oaxaca-Blinder, encontraron una brecha de 63.28 puntos a favor de las áreas urbanas, de la cual un 82,6 % se explicó por diferencias en atributos observables. Las variables

que más contribuyeron a esta brecha incluyeron factores socioeconómicos, así como la provisión de recursos escolares como el tamaño de las clases, el acceso a servicios básicos (agua y electricidad) y el buen estado de las instalaciones.

3. Datos y métodos

Para esta investigación se usaron datos de los resultados de estudiantes en el examen Saber 11° calendario A de 2014 a 2024. Para identificar a la población migrante venezolana se utilizó el tipo de documento e identificación de las(os) evaluadas(os): Permiso Especial de Permanencia (PEP), Número Establecido por la Secretaría de Educación (NES), Cedula de Extranjería (CE) y Permiso por Protección Temporal (PPT). Para identificar a esta población en SIMAT (2024 – 2014), se cruzó con las bases de Saber 11° haciendo uso del nombre, apellido, número de identificación y fecha de nacimiento de los individuos.

En primer lugar, para los cálculos descriptivos se emplearon conteos, razones, medias y desviaciones estándar para caracterizar la composición de la muestra y desempeño académico —medido por el puntaje global ⁴ obtenido en Saber 11°— en el tiempo. En segundo lugar, se realizó un ejercicio de descomposición de Oaxaca-Blinder sobre la brecha de desempeño entre nacionales y migrantes. Esta técnica surgió en el campo de la economía laboral, específicamente para analizar las diferencias salariales por sexo o raza (Jann, 2008). El objetivo es dividir la diferencia salarial media entre dos grupos en una parte "explicada" por diferencias en características como la

⁴ El puntaje global es un promedio ponderado de los resultados obtenidos en los módulos de Saber 11°: Matemáticas, Lectura Crítica, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Ciudadanas e Inglés.

educación o la experiencia laboral, y una parte "inexplicable" que no puede ser atribuida a esas diferencias observadas.

La versión clásica de la técnica de descomposición de Oaxaca-Blinder se conoce como la descomposición doble —*twofold decomposition*—, que divide la diferencia en la variable de interés en una parte explicada por las diferencias en los predictores —*efecto de dotaciones* o *efecto cantidad*— y una parte inexplicada atribuida a las diferencias en los coeficientes (Jann, 2008). Para este caso, se tienen dos grupos N y M, nacionales y migrantes, respectivamente; el puntaje global Y_k donde k es N o M, y se intenta explicar cuanto de la diferencia $R = E(Y_N) - E(Y_M)$ es explicada por las diferencias en los predictores. Para este fin, se parte de los modelos lineales $Y_k = X_k' \beta_k + \epsilon_k$, donde X_k son las matrices de diseño, ϵ_k los términos de error y $k = N$ o M . Bajo supuestos del modelo lineal clásico se tiene

$$R = E(Y_N) - E(Y_M) = E(X_N)\beta_N - E(X_M)\beta_M$$

Al sumar y restar el contrafactual $E(X_M)\beta_N$ y pasar a la versión muestral

$$R = (\bar{X}_N - \bar{X}_M)' \dot{\beta}_N + \bar{X}_M (\dot{\beta}_N - \dot{\beta}_M)$$

Por un lado, el término $(\bar{X}_N - \bar{X}_M)' \dot{\beta}_N$ es el *efecto cantidad* que explica la diferencia del desempeño debida a las diferencias en las características observadas entre nacionales y migrantes. Y, por otro lado, al término $\bar{X}_M (\dot{\beta}_N - \dot{\beta}_M)$ se le conoce como la *parte inexplicada* y se le suele atribuir al componente de segregación, bajo el supuesto de que se han agregado a los modelos todas las variables relevantes. En este documento se presenta el porcentaje al que corresponde cada

uno de estos componentes frente a la brecha del puntaje global entre nacionales y migrantes al controlar por edad, sexo, educación de la madre, INSE, sector (oficial – no oficial) y zona (rural – urbana) de los establecimientos educativos.

4. Resultados

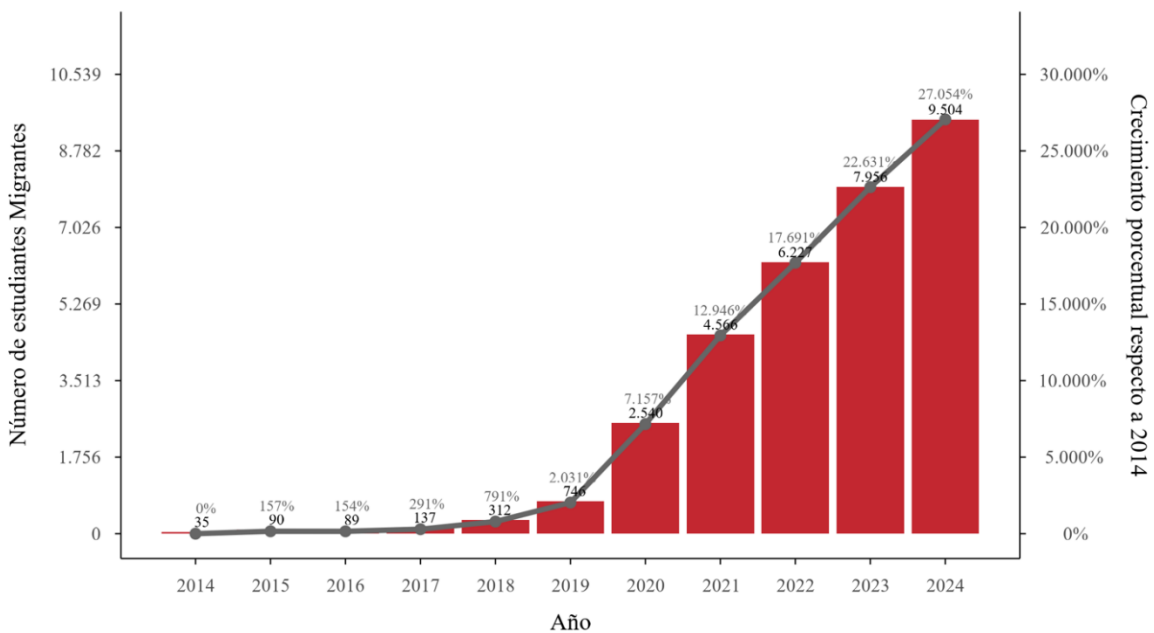
4.1. Caracterización sociodemográfica

4.1.1. Estudiantes migrantes venezolanas(os) observadas(os) en el examen Saber 11° (2014-2024)

Para el periodo analizado (2014 – 2024) se observó un aumento exponencial de las y los estudiantes migrantes venezolanos que presentaron el examen Saber 11°, con un crecimiento considerable desde 2017 (Figura 1). Mientras que en el 2017 se observaron 137 estudiantes migrantes, en el 2018 estas aumentaron más del doble, y en 2019 se quintuplicaron. Para 2024, la cifra ascendió a 9.504 estudiantes, es decir, aproximadamente 272 veces más evaluadas(os) en comparación con 2014. Este incremento se debió al choque migratorio experimentado desde 2017 y al aumento de la población migrante desde entonces (Migración Colombia, 2024; Fedesarrollo, 2018). Además, a partir de ese año entró en vigor el PEP, documento que entre el 2019 y hasta el 2024, fue aceptado como identificación oficial de las(os) estudiantes migrantes para la presentación del examen Saber 11°.

Figura 1

Número de migrantes venezolanas(os) observadas(os) en el Examen Saber 11°



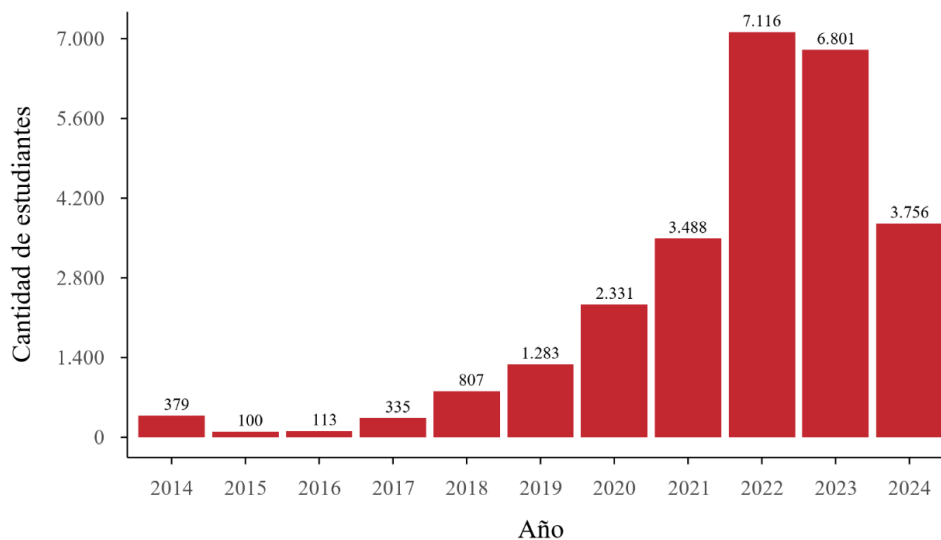
Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014-2024).

4.1.2. Evolución de la matrícula de la población migrante (2014-2024)

Al rastrear el año de ingreso al sistema educativo colombiano de las y los estudiantes migrantes venezolanos que presentaron el examen Saber 11° calendario A en el periodo 2014 – 2024 a través del SIMAT (Figura 2), se corroboró el incremento significativo en el número de matriculados(as) desde 2020. En 2022, se observó el punto más alto en la cantidad de migrantes en el sistema educativo colombiano que presentaron el examen Saber 11°.

Figura 2

Evolución de la matrícula de las(os) migrantes venezolanas(os)



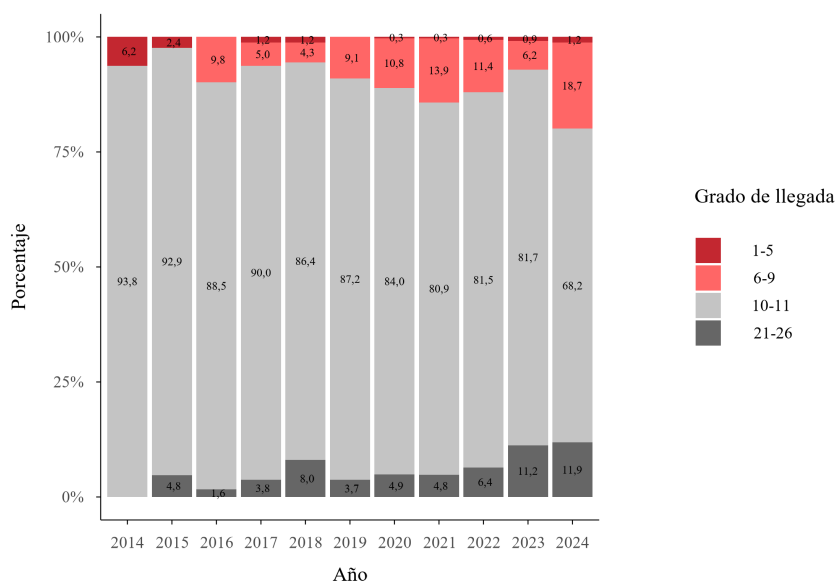
Nota: Se cruzaron datos de Saber 11° (2014 – 2024) y SIMAT (2014 – 2024) a partir del número de identificación, nombre completo y fecha de nacimiento. Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024) y del Ministerio de Educación Nacional (2014 – 2024).

Ahora bien, se identificó que la mayoría de las(os) evaluadas(os) ingresó al sistema educativo en la educación media (Figura 3). Durante el periodo de observación, en promedio el 85% de la población migrante ingresó al sistema educativo durante la media y 8,9 % ingresó en básica secundaria. En 2014, el 93,8 % de las(os) estudiantes migrantes se encontraron en grado 11 y en el 2024 la población en este nivel representó el 68,2 %. En 2014, el 6 % de la población observada en Saber 11° se encontró en básica primaria, mientras que en el 2024 las(os) migrantes en este nivel educativo representaron el 1,2%. Asimismo, el 5% de la población migrante en el sistema

educativo en 2015 se encontró en grados 21 a 26, correspondientes a los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), mientras que en el 2024 esta población ascendió al 12 %. En 2016, el 9,8 % de la población migrante que presentó Saber 11° ingresó al sistema educativo en la básica primaria, porcentaje que aumentó al 18,7% en el 2024, reflejando una mayor presencia de trayectorias educativas no teóricas. Es así como, se identificó una creciente variabilidad en los grados educativos de llegada de la población migrante en correspondencia con la expansión y heterogeneidad del flujo migratorio.

Figura 3

Distribución por grado de llegada al sistema educativo de la población migrante venezolana



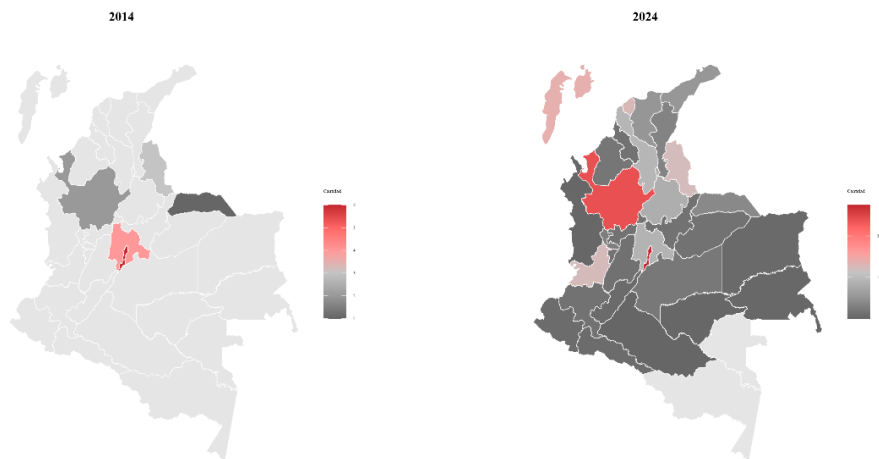
Nota: Se cruzaron datos de Saber 11° y SIMAT 2014 a 2024 a partir del número de identificación, nombre completo y fecha de nacimiento. Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024) y del Ministerio de Educación Nacional (2014 – 2024).

4.1.3. Ubicación geográfica

Durante el periodo de estudio, se identificaron 26.509 personas migrantes venezolanas evaluadas en el examen Saber 11°. Frente a lo anterior, en el año 2014 los migrantes se ubicaron principalmente en Bogotá, Cundinamarca, Antioquia, Arauca y Norte de Santander. En 2024, la presencia de las(os) estudiantes migrantes se diversificó en el territorio colombiano, con una distribución más amplia entre distintas regiones del país. Como se observa en la Figura 4, para 2024 las principales zonas receptoras de estudiantes migrantes fueron Bogotá (18,1 %), Antioquia (15,9 %), Atlántico (8,35 %) y Valle del Cauca (8,0 %) y Norte de Santander (8,02 %). La mayoría de las(os) estudiantes se concentraron en las ciudades de Bogotá D.C. (18,1 %), Medellín (8,1 %), Cúcuta (4,86 %), Cartagena (4,5 %) y Barranquilla (3,9 %).

Figura 4

Estudiantes migrantes venezolanos por departamento Saber 11° 2014 y 2024



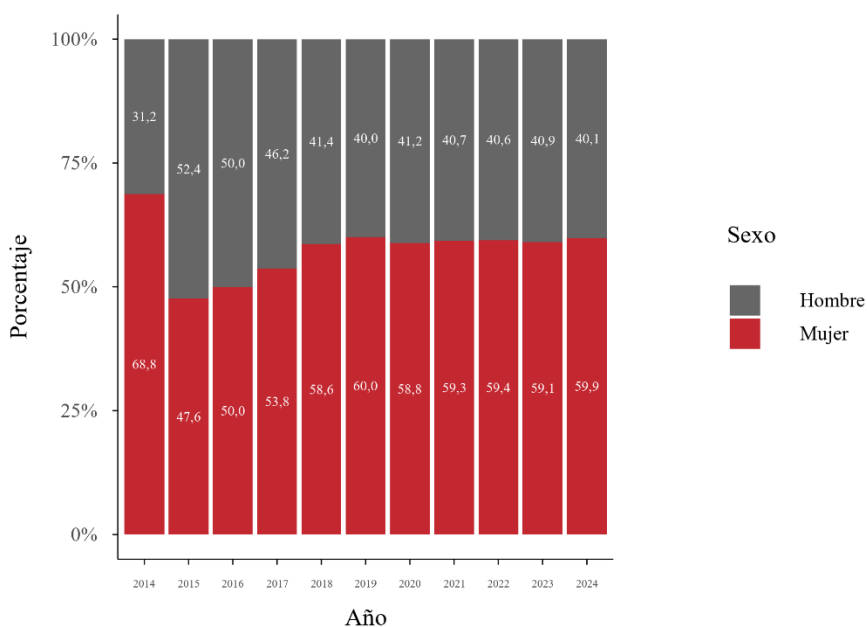
Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

4.1.4 Distribución por sexo y etaria

La población migrante que presentó el examen Saber 11° durante el periodo 2014 a 2024 estuvo compuesta principalmente por mujeres, representando el 58,6 % del total. En 2014 el porcentaje de mujeres fue del 68,8 %, mientras que en 2024 estas representaron el 59,6 % superando en 1,3 puntos porcentuales el promedio del periodo.

Figura 5

Distribución por sexo de la población migrante venezolana en Saber 11°



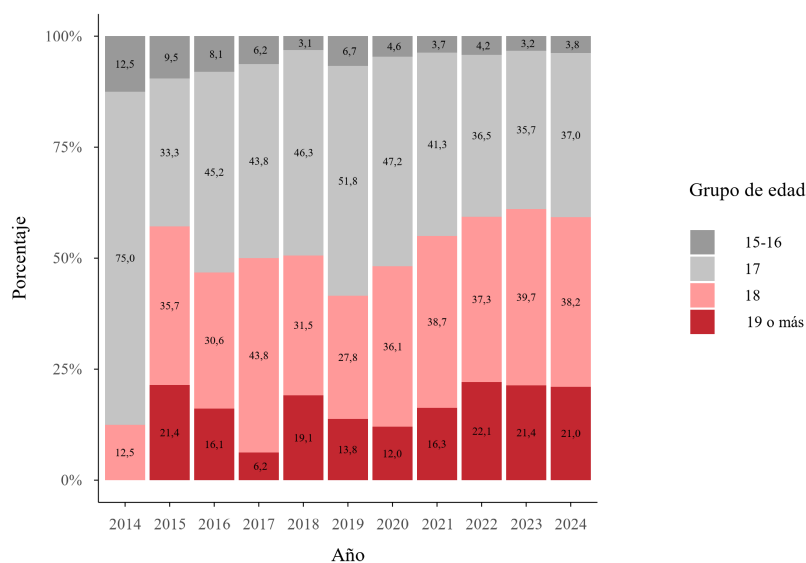
Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

Por otra parte, las(os) migrantes evaluadas(os) se caracterizaron por tener en promedio entre 17 y 18 años (Figura 6). En el 2014, el 75,0 % de las(os) migrantes evaluadas(os) tenían 17 años, mientras que en 2024 el porcentaje de personas con esta edad fue de 37,0 %. En 2018 solo el 12,5

% de las evaluadas(os) tenía 18 años, mientras que, en el 2024, la población migrante en esta edad ascendió al 38,2 %. Para el periodo de estudio, en promedio cerca del 8 % presentó el Examen Saber 11° siendo mayores de 19 años. Se identificó, además, que mientras en 2015 el 21,4 % de evaluadas(os) presentaron el Examen en extraedad⁵, para 2024 este porcentaje fue del 21,0 %.

Figura 6

Distribución etaria de la población migrante venezolana en Saber 11°



Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

⁵ El Ministerio de Educación Nacional define que se considera extraedad desde dos años después de la edad teórica del grado. La edad teórica para 11° es 16 y 17 años, de manera que desde los 18 en adelante se considera que las y los evaluados se encuentran en extraedad.

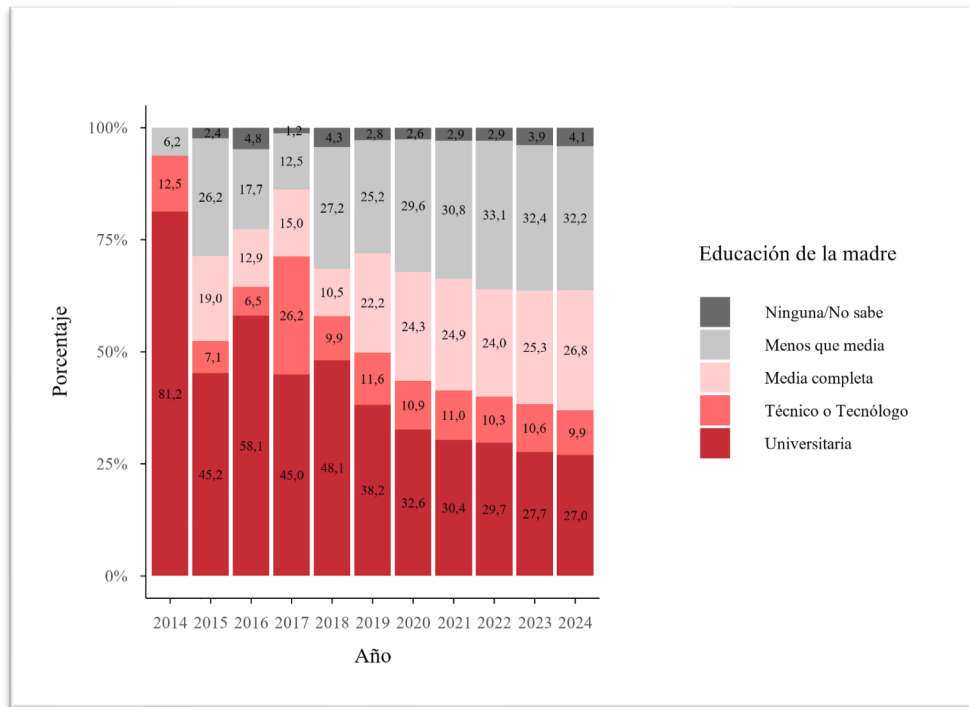
4.2. Caracterización socioeconómica

4.2.1. Distribución por nivel educativo de las madres de la población migrante

En cuanto al nivel educativo de las madres de las(os) migrantes, se identificó un descenso considerable en el nivel educativo desde 2014 al 2024 (Figura 7). Mientras que para el 2014 el 81,2 % de las madres de las(os) evaluadas(os) contaban con formación universitaria, para 2024 este porcentaje se redujo al 27%. De la misma manera, la proporción con formación Técnica o Tecnológica pasó del 12,5 % al 9,9 %. Por el contrario, las madres con formación inferior a educación media, aumentó del 6,2 % al 32,2 % para el mismo periodo. A partir de 2015, se observaron madres con educación media completa, quienes representaron el 19,0 % y en 2024 el 26,8 %. Durante todo el periodo de observación cerca del 3,0 % de las(os) migrantes reportaron no saber el nivel educativo de sus madres.

Figura 7

Educación de las madres de la población migrante venezolana por nivel educativo



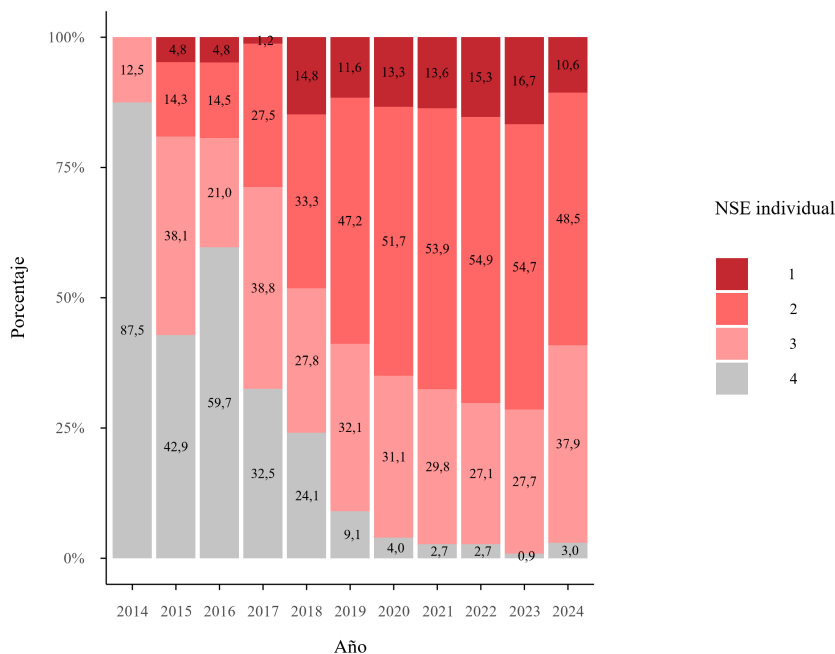
Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

4.2.2. Evolución de la distribución de la población migrante por Nivel Socioeconómico NSE

En términos de las características socioeconómicas, la Figura 8 presenta la distribución porcentual de la población migrante venezolana en Colombia según el nivel socioeconómico individual (NSE) (Icfes, 2019) entre 2014 y 2024. Durante los primeros años del periodo de observación, la población se caracterizaba principalmente por pertenecer a un nivel socioeconómico alto —NSE 4—; sin embargo, su representatividad disminuyó de manera sostenida con el transcurso del tiempo, pasando del 87,5 % en 2014 al 3,0 % en 2024.

Figura 8

Distribución de la población migrante venezolana por NSE



Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

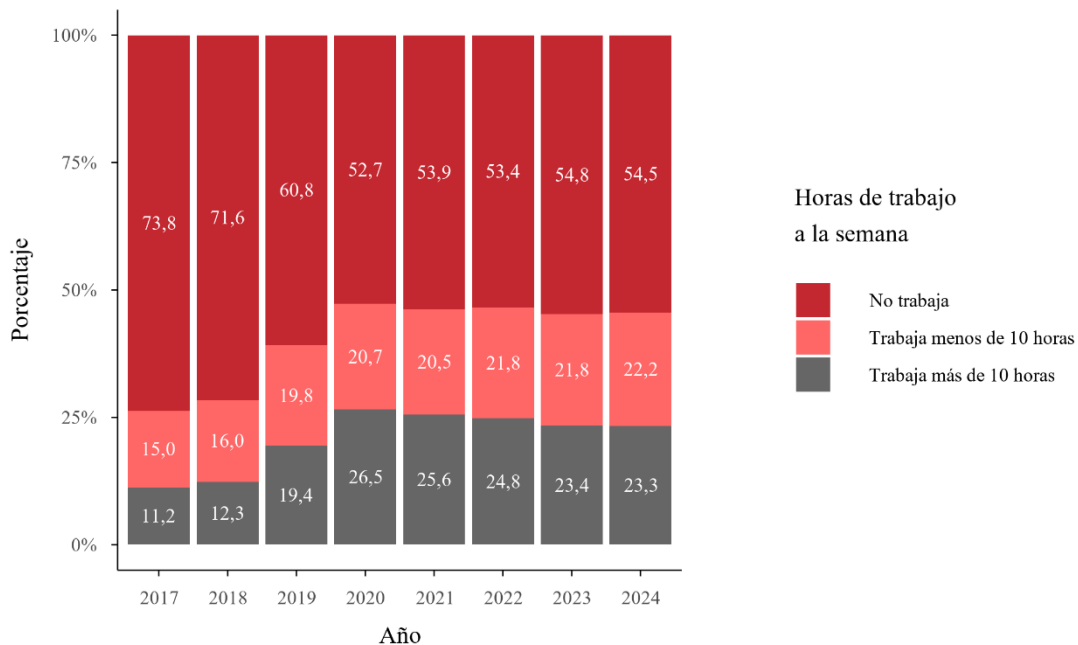
A partir de 2017 se observó un cambio en la composición socioeconómica de la población migrante, con un predominio de estudiantes en los niveles socioeconómicos medios (NSE 2 y NSE 3). En 2014 el NSE 2 representaba el 15,5 % de la población migrante; en 2017 el NSE 2 y NSE 3 alcanzaron el 27,5 % y 38,8 %, respectivamente; y para 2024 estos porcentajes fueron del 48,5 % y 37,9 %. Esto sugiere que, las cohortes de migrantes que ingresaron al sistema educativo a partir de 2017 provienen de contextos socioeconómicos considerablemente más empobrecidos que los de los primeros años del periodo de observación.

4.2.3. Proporción de migrantes que reportaron trabajar

El porcentaje de población migrante que registró trabajar ha aumentado desde el 2017. Como se evidencia en la Figura 10, desde el 2017 hubo una disminución paulatina de la población migrante que reportó *no trabajar* (73,8 %) en comparación con el 2024 (54,5 %). Mientras que en el 2014 el 15,0 % de la población migrante reportó trabajar *menos de 10 horas semanales*, este porcentaje aumentó al 22,2 % en 2024. Por su parte, la población que trabajó *más de 10 horas* se duplicó de 2014 (11,2 %) a 2024 (23,3 %). El aumento de la población migrante trabajadora evidencia el cambio en la estructura social de la población migrante que ha ingresado al sistema educativo colombiano.

Figura 9

Proporción de migrantes que reportaron trabajar



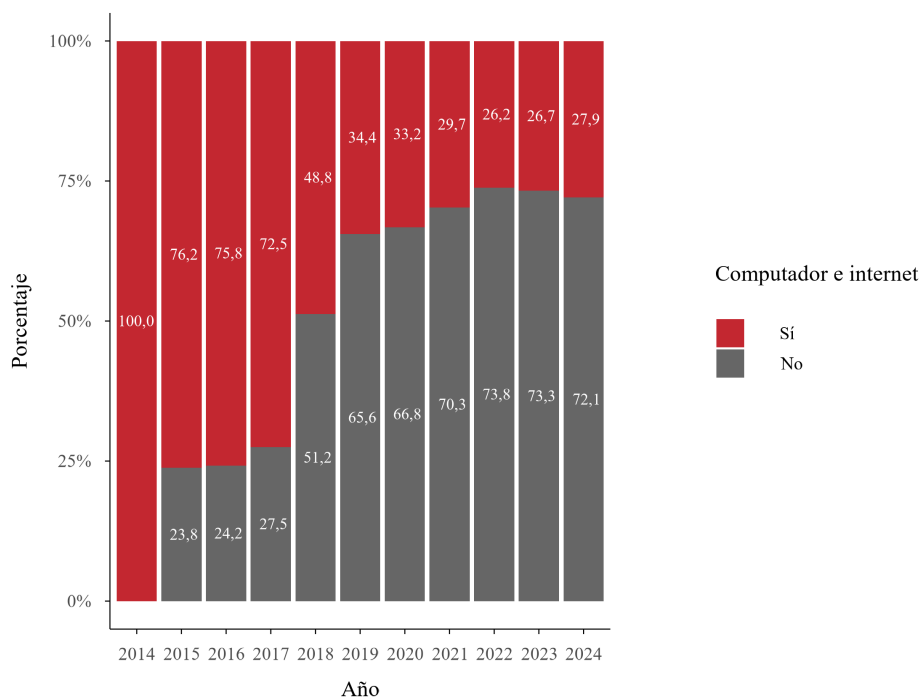
Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2017 – 2024).

4.2.4 Distribución de la población migrante según acceso a computador e internet

En línea con lo anterior, se identificó una disminución significativa y sostenida del porcentaje de población migrante con acceso a computador e internet. Para el 2014 el 100 % de la muestra reportó tener acceso a computador e internet, para el 2017 esta proporción decayó al 72,5 %, y para el 2024 fue del 27,9 %. Este dato contrasta con la población nacional colombiana, entre la cual cerca del 50 % ha tenido acceso a computador e internet durante el mismo periodo (2014 – 2024).

Figura 10

Evolución del porcentaje de población migrante venezolana con acceso a computador e internet



Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

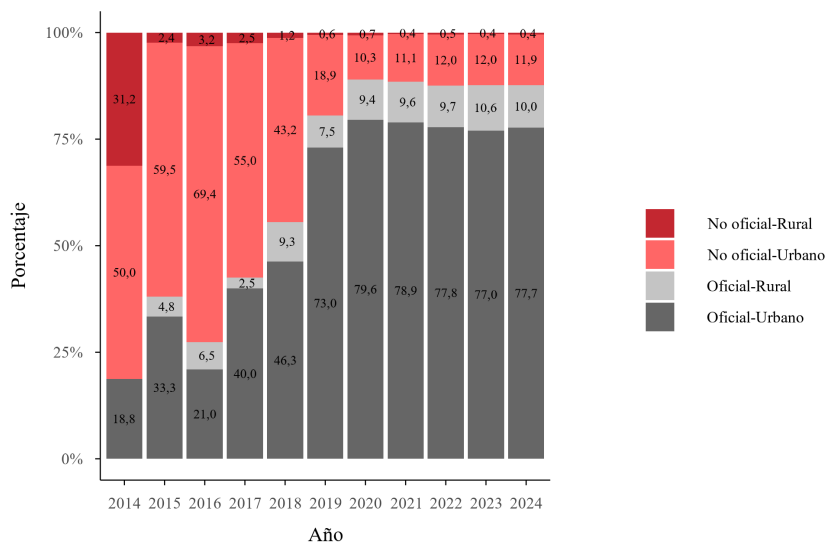
4.3. Caracterización por el tipo de instituciones educativas

Durante la cohorte de estudio la mayoría de las(os) evaluadas(os) migrantes asistieron a instituciones educativas en zonas urbanas y oficiales. En los primeros años del periodo de observación, la matrícula se concentró principalmente en establecimientos educativos no oficiales; en contraste, en los años más recientes se observó una mayor asistencia a establecimientos oficiales. Entre 2014 y 2024 la proporción de estudiantes migrantes en colegios privados urbanos disminuyó del 50,0 % al 11,9 %.

Asimismo, mientras en el 2014 el 31,2 % asistió a instituciones privadas rurales, caracterizadas por ser instituciones educativas campestres de élite, del 2019 en adelante, este porcentaje fue menor al 1 %. En general, hubo una disminución de estudiantes migrantes en instituciones privadas del 81,2 % en 2014 al 12,3 % en 2024. También, cabe anotar que mientras en 2014 se identificó solo un 18,8 % de esta población en establecimientos oficiales, para 2024 en estos establecimientos se ubicó el 87,7 % de ellas(os).

Figura 11

Evolución de la distribución de migrantes venezolanos(as) en Saber 11° por zona/sector



Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

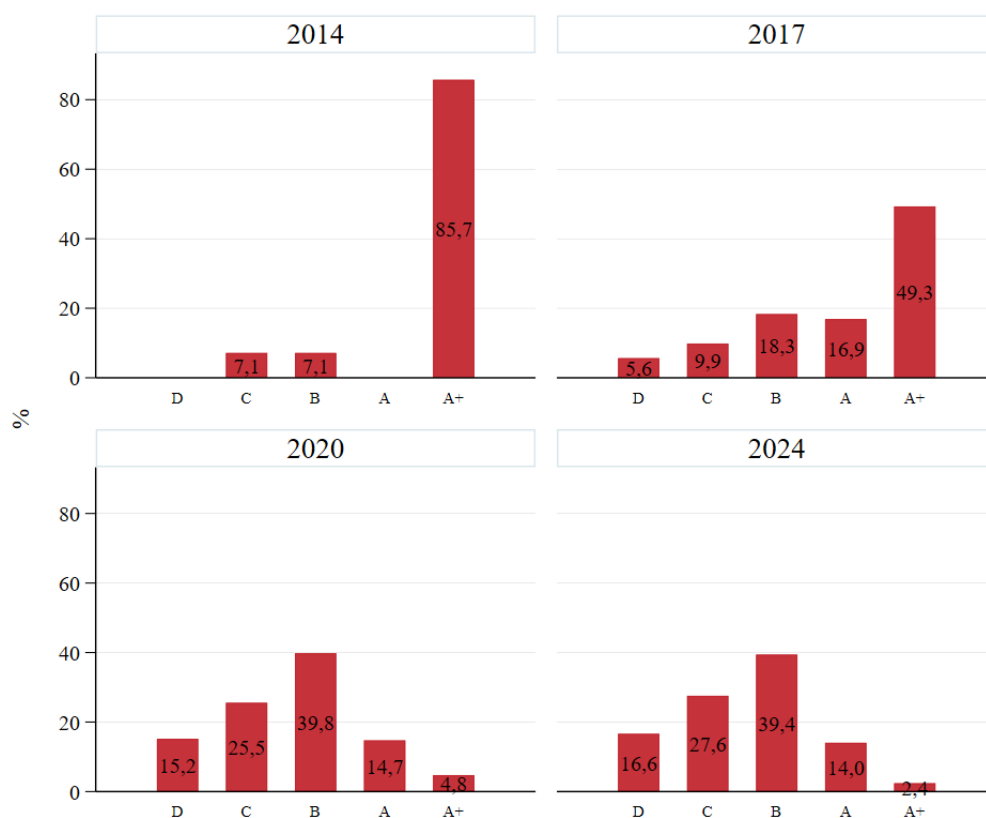
Por otra parte, con el fin de aproximarse a la calidad educativa de estas instituciones⁶, en la Figura 12 se presenta la distribución de estudiantes migrantes en los establecimientos educativos según la clasificación de planteles del Icfes (2023), en la que los establecimientos con el nivel más bajo se designan como de nivel D, y aquellos con el nivel más alto con A+. Se encontró que para 2014 el 85,7 % de las(os) migrantes se ubicaron en establecimientos con clasificación A+ y que para 2017 este porcentaje se redujo a 49,3 %. A su vez, para este último año aumentó la concentración de migrantes en el resto de las categorías: D (5,6 %), C (9,9 %), B (18,3 %) y A (16,9 %). En 2020, las(os) migrantes se observaron principalmente en establecimientos educativos con clasificación

⁶ Esta clasificación constituye un indicador aproximado de calidad educativa, aunque no la refleja en su totalidad, dado que los resultados institucionales dependen también de factores contextuales, socioeconómicos y pedagógicos que inciden en el desempeño académico.

B (39,8 %), mientras que los establecimientos con la menor participación de migrantes pasaron a ser los de A+ (4,8 %). En 2024 la distribución de migrantes fue similar a la de 2020, con ligeros aumentos en las clasificaciones D y C y una participación aún menor en los establecimientos con clasificación: A y A+.

Figura 12

Distribución de migrantes venezolanas(os) según la clasificación de planteles de los establecimientos educativos



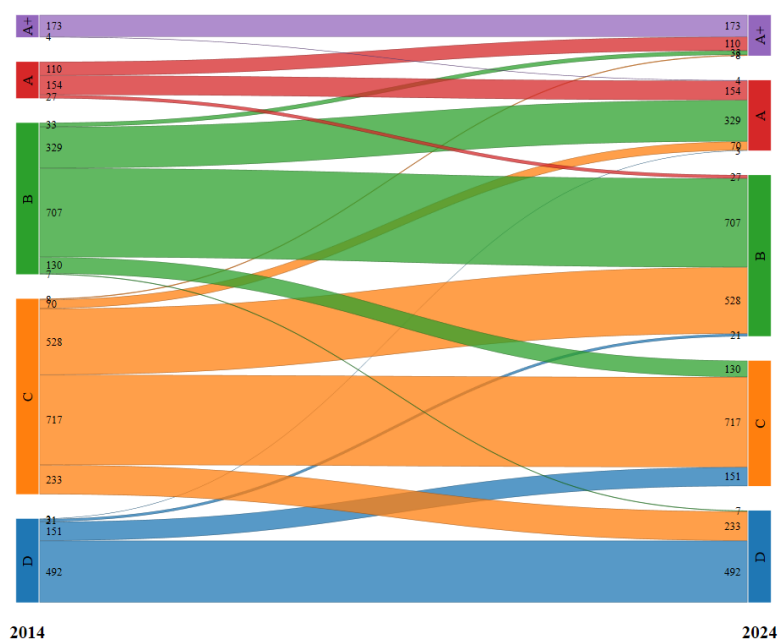
Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

Asimismo, en la Figura 13, se observa la evolución en la clasificación de planteles de los establecimientos educativos receptores de migrantes de 2014 a 2024. De izquierda a derecha se

visualizan los cambios en la distribución de niveles de desempeño institucional durante la década observada. La mayoría de los establecimientos se mantuvieron en la misma categoría; no obstante, se evidenciaron mejoras progresivas en un número considerable de planteles. Por ejemplo, 151 establecimientos ascendieron de la categoría D a la C, 528 de la C a la B y 329 de la B a la A. Solo 154 establecimientos descendieron de la categoría A a la B. En conjunto, esta evolución sugiere que la creciente participación de estudiantes migrantes no se asoció con un deterioro en la clasificación institucional; por el contrario, la tendencia apunta hacia una estabilidad e incluso leve mejora en la calidad de los establecimientos educativos medida a través de este indicador.

Figura 13

Cambio en la clasificación de planteles receptores de migrantes venezolanos(os)



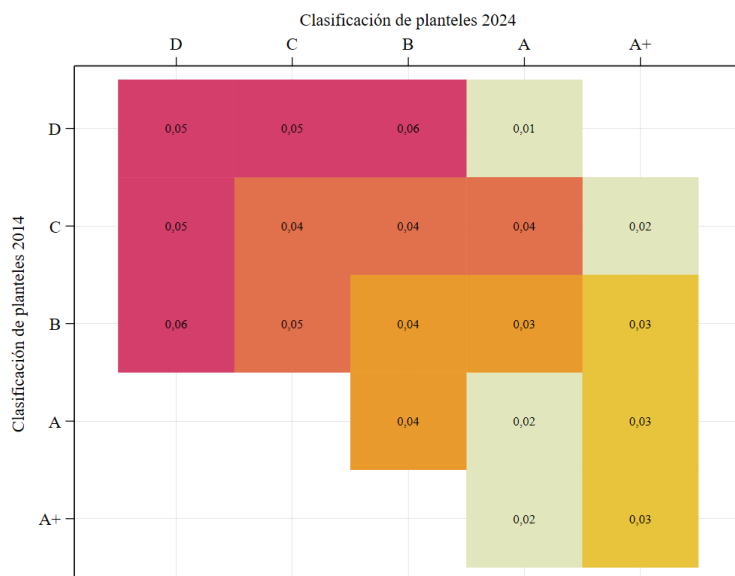
Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

En la Figura 14 se puede observar la relación entre el cambio en la clasificación de planteles entre el 2014 y el 2024; y la razón de estudiantes migrantes en estudiantes nacionales promedio por establecimiento educativo en 2024. En el eje vertical —a la izquierda— se fijó la clasificación de planteles de todos los establecimientos educativos receptores de algún(a) migrante en el 2014. En el eje horizontal —parte superior— se fija la clasificación de los mismos planteles en 2024. La relación entre estos ejes muestra el cambio en la clasificación de planteles en una década (ver Figura 13), con esto al interior del gráfico se muestra cuántas(os) estudiantes migrantes por estudiantes nacionales hubo para para los establecimientos que comparten una misma combinación de clasificación plantel 2014-2024.

Por ejemplo, los establecimientos clasificados en categoría D en 2014 —año en el que solo se observaron 35 migrantes en Saber 11°— y clasificados de nuevo en categoría D en 2024 tuvieron en promedio 0,05 estudiantes migrantes por cada colombiano. En comparación, en los establecimientos educativos clasificados en A+ en 2014 y 2024 la razón de migrantes y colombianos para 2024 fue de 0.03, menor a la de los establecimientos con peor desempeño previo. Con esto se puede ver que los establecimientos educativos quienes más estudiantes migrantes recibieron en 2024 fueron los que presentaban los desempeños y clasificación más bajos.

Figura 14

Cambio en la distribución de planteles de acuerdo con la razón promedio de estudiantes migrantes en 2024



Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

4.4. Tendencias en el desempeño académico y desigualdades de aprendizaje

4.4.1. Evolución del puntaje global

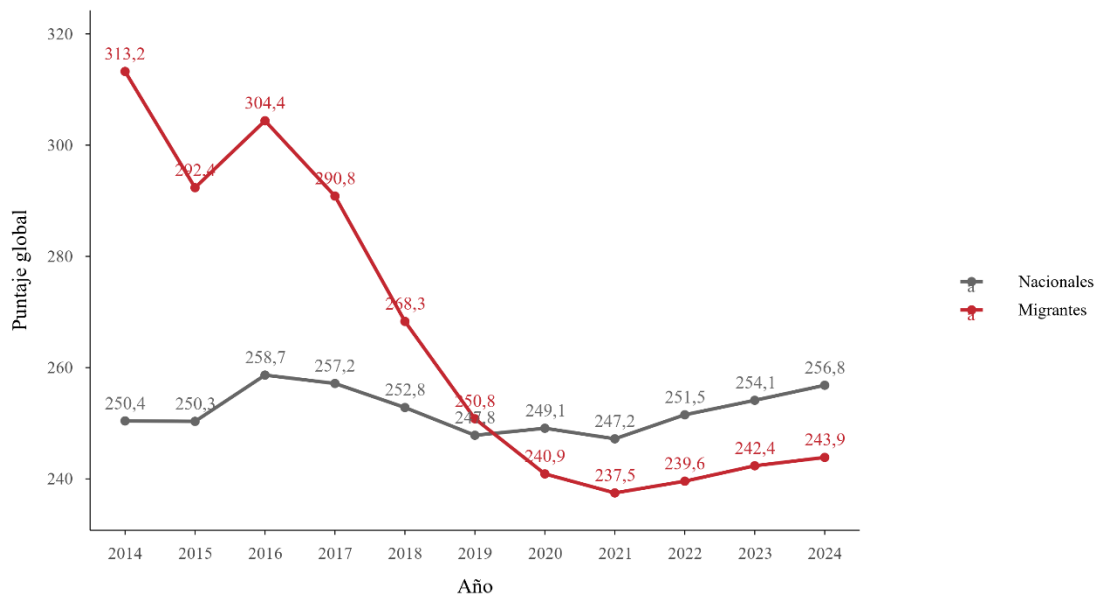
El puntaje global de la población migrante venezolana ha mostrado una tendencia decreciente durante el periodo de observación. En el 2024, el promedio del puntaje global de la población migrante evaluada fue de 313,2, muy por encima de la media nacional (250,4 puntos en promedio). El puntaje de la población descendió a partir de 2024 y para 2020 estuvo por debajo de la media de las(os) nacionales (249,1) y se ubicó en 240,9. En 2021 el desempeño promedio alcanzó el mínimo tanto para la población migrante (237,5) como nacional (247,2), esto como consecuencia de la pandemia generada por la COVID-19. En 2024, los desempeños se recuperaron ligeramente

en comparación de 2020 al alcanzar 243,9 puntos promedio para las(os) migrantes y 256,8 para las(os) nacionales.

La disminución en el desempeño promedio de la población migrante puede explicarse por el cambio en su composición socioeconómica. Al principio del periodo de observación (2014-2018) las(os) migrantes venezolanas(os) que presentaron el examen Saber 11° se caracterizaron por pertenecer a un nivel socioeconómico alto, evidenciado en la alta prevalencia de madres con educación superior, principalmente universitaria; así como en el mayor acceso a TIC y en la concentración en establecimientos educativos no oficiales. Sin embargo, a medida que aumentó la llegada de población con condiciones socioeconómicas más precarias —a partir de 2018—, el puntaje global promedio decayó de manera sostenida, reflejando el impacto de esta transformación en la composición social de quienes acceden al sistema educativo.

Figura 15

Evolución del puntaje global de la población migrante venezolana



Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

4.4.2 Brechas de sexo en el desempeño académico

La Figura 16 presenta la brecha en el puntaje global promedio por sexo⁷ —mujeres frente a hombres— tanto para migrantes como para nacionales entre 2014 y 2024. Durante este periodo, se evidenció una brecha a favor de los hombres migrantes en el puntaje global, a pesar de que su puntaje disminuyó con respecto al de las mujeres. Sin embargo, en el 2016 las mujeres superaron en promedio a los hombres en 11,2 puntos globales. El máximo de la brecha se observó en 2016 cuando los hombres superaron a las mujeres en 53,1 puntos y el mínimo se tuvo en 2019 cuando

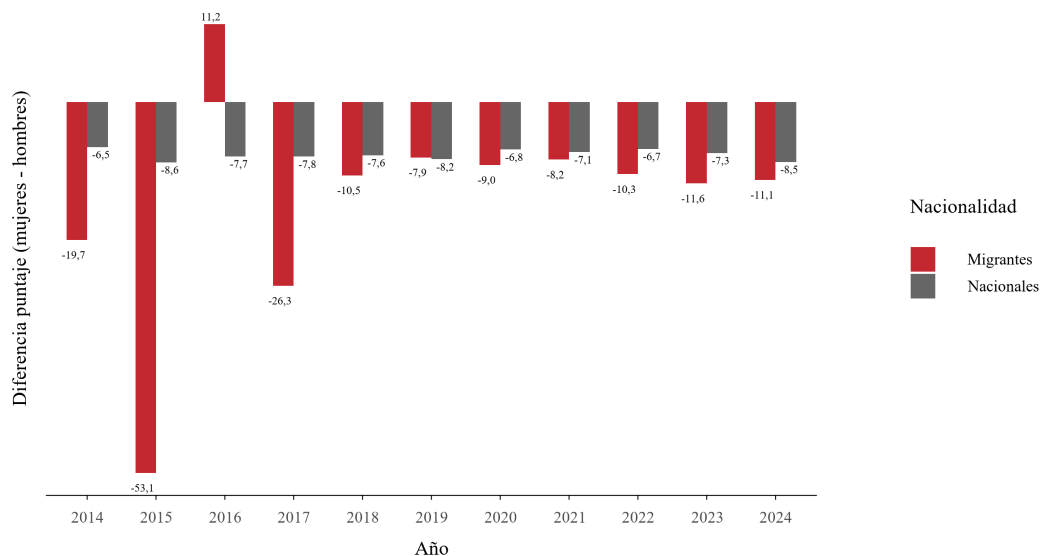
⁷ Se emplea el término de sexo y no de género, considerando que el Icfes aún no identifica la identidad de género de las personas evaluadas.

la diferencia fue de solo 7.9 puntos. De manera que, se evidenció que la brecha de género en contra de las mujeres fue más pronunciada entre 2014 y 2017.

Al comparar las brechas de género en el puntaje global de Saber 11° entre la población migrante y nacional, se observó que la brecha de la población migrante fue más pronunciada y volátil que la nacional. Entre 2014 y 2024, la brecha de género en el puntaje global promedio fue de -7.5 puntos para las(os) estudiantes colombianas(os), mientras que para la población migrante venezolana esta fue de -14.2 puntos, duplicando en magnitud la diferencia observada entre las y los nacionales.

Figura 16

Evolución de las brechas de género en el puntaje global



Fuente:

Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

En la Tabla 1 se presenta el puntaje global promedio en Saber 11° para hombres y mujeres migrantes venezolanos(as) desagregado por estrato socioeconómico en el periodo 2014–2024. Se observó que los hombres presentaron puntajes ligeramente superiores en todos los estratos, aunque las brechas porcentuales entre sexos son reducidas al no llegar siquiera al 5 %. La diferencia es prácticamente nula en el estrato 4 (0,2 %), mientras que alcanza su punto más alto en el estrato 1 (3,1 %).

Tabla

1

Brechas de género en el puntaje global en la población migrante por estrato (2014-2024)

Estrato	Media hombres	DE hombres	Media mujeres	DE mujeres	Diferencia (H - M)	Diferencia % (H vs M)
0	220,4	46,9	215,2	41,9	5,2	2,4
1	243,8	45,0	236,5	41,9	7,3	3,1
2	258,7	47,4	251,7	44,7	6,9	2,7
3	269,4	51,4	264,7	49,0	4,6	1,8
4	276,9	61,7	276,4	59,5	0,6	0,2
5	276,0	67,3	273,2	65,7	2,7	1,0
6	264,5	72,5	257,7	70,8	6,8	2,6

Nota: La columna Diferencia % hace referencia al valor porcentual de la diferencia de puntaje global entre hombres y mujeres por estrato socioeconómico. Se excluyen valores sin estrato. Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

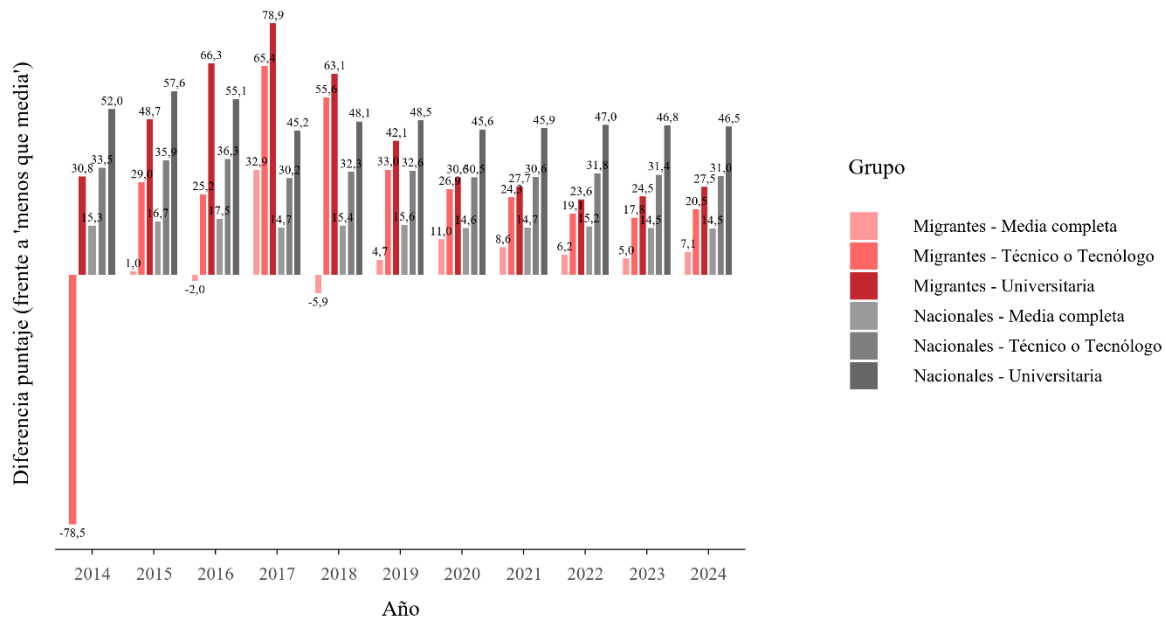
4.4.3 Brechas de desempeño de la población migrante según el nivel educativo de las madres

En la Figura 17 se muestra la brecha del desempeño de acuerdo con el nivel educativo de las madres de la población migrante y nacional. Las brechas se calculan con respecto al nivel *menos que media* y se omitió la categoría *no sabe* por ser un porcentaje pequeño de la muestra de migrantes. En general, se identificó que cuanto más alto es el nivel educativo de las madres, más

altos son los desempeños. Las brechas en la población migrante alcanzaron sus niveles más altos en 2017 y a partir de 2019 fueron inferiores a las brechas observadas para la población nacional. En promedio la brecha del desempeño en aplicantes migrantes con madres con nivel educativo inferior a la media y madres con media completa, con educación técnica o tecnológica o universitaria, fue de 3,24 puntos, 18.7 puntos y 42,1 puntos, respectivamente. Este hallazgo se corresponde con la robusta y extensa evidencia sobre la educación de las madres como determinante del aprendizaje (Ciaschi, Marchionni y Neidhöfer, 2024; Ahumada, 2024).

Figura 17

Evolución brecha en el puntaje global según nivel educativo de las madres



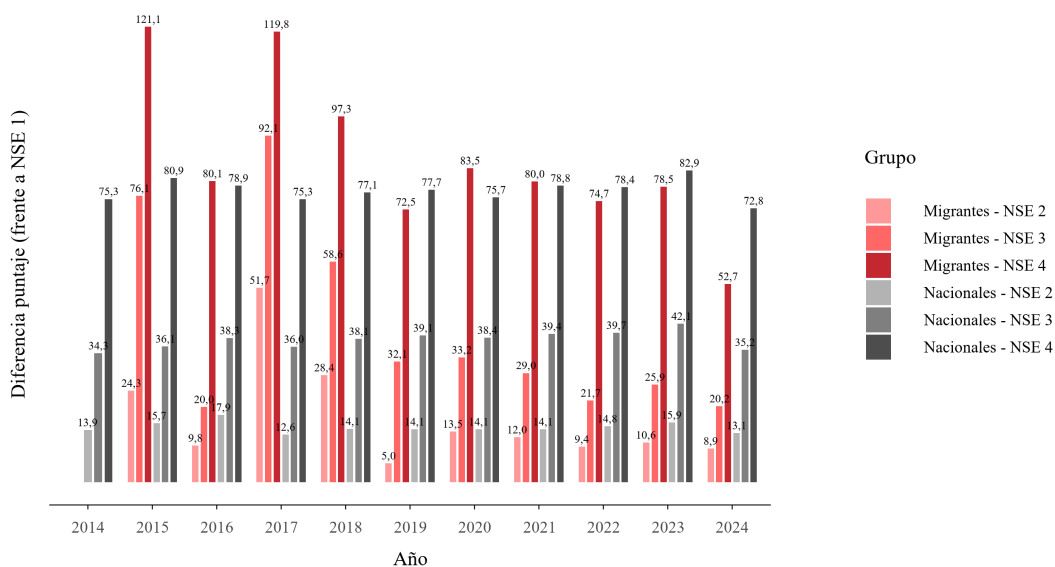
Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

4.4.4 Brechas de desempeño según Nivel Socioeconómico (NSE)

La Figura 18 muestra la brecha del puntaje global promedio en Saber 11° según el nivel socioeconómico individual (NSE) y nacionalidad entre 2014 y 2024. Para ambos grupos, las brechas de puntaje se calcularon con respecto al nivel NSE 1. Se puede apreciar que las brechas fueron consistentemente positivas y que entre mayor es el nivel socioeconómico, mayor es la diferencia respecto al NSE de referencia. Cabe destacar que, en la población migrante, las brechas correspondientes al NSE 4 presentaron su punto más alto al inicio del periodo de observación, pero las diferencias se redujeron con el tiempo. En contraste, las brechas en la población nacional se han mantenido relativamente constantes.

Figura 18

Evolución brecha en el puntaje global según NSE



Fuente:

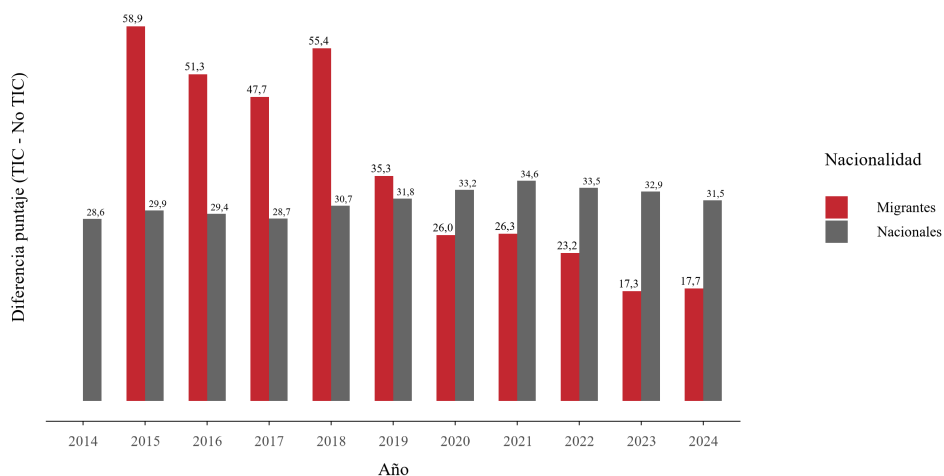
Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

4.4.5 Brechas de desempeño de la población migrante según el acceso a TIC

La brecha del desempeño asociada al acceso a bienes y servicios TIC —computador e internet— de la población migrante se redujo drásticamente entre 2018 y 2019 (Figura 19). En 2015 la brecha del desempeño en la población migrante alcanzó el máximo con una diferencia de 58,9 puntos a favor de quienes contaron con acceso a computador e internet. Sin embargo, a partir de 2018 se evidenció una reducción sostenida y pronunciada, pasando de 55,4 en 2018 a 35,3 en 2019, lo que evidencia un cambio estructural en la composición socioeconómica de esta población. Desde entonces, la brecha continuó disminuyendo hasta 17,7 puntos en 2024, situándose por debajo a la observada para la población nacional, cuya diferencia se ha mantenido relativamente estable, alrededor de 30 puntos a favor de quienes cuentan con acceso a bienes y servicios TIC

Figura 19

Evolución brechas en el puntaje global según acceso a TIC



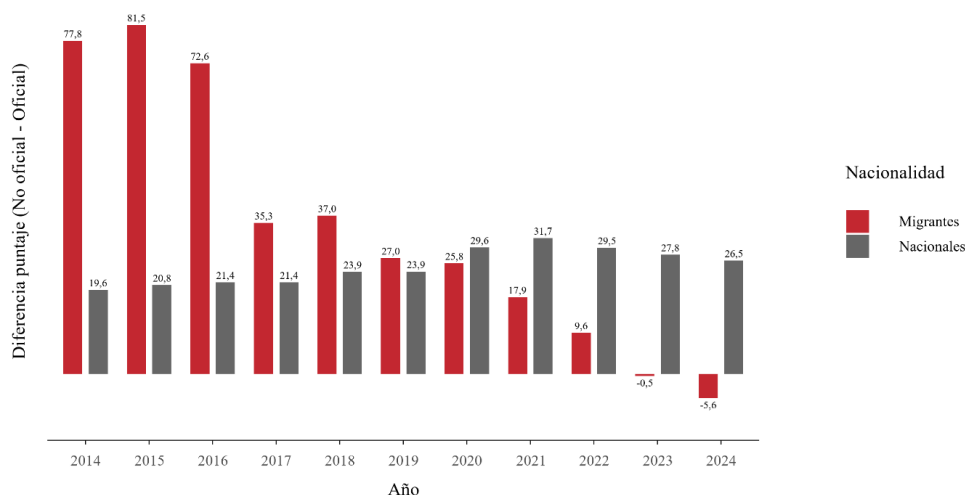
Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

4.4.6. Desigualdades en el desempeño por sector y zona de las instituciones educativas

Entre 2014 y 2024, se observó un deterioro sostenido en el desempeño académico de la población migrante venezolana matriculada en el sector no oficial (Figura 20). Entre 2014 y 2016 el desempeño de la población migrante en establecimientos educativos no oficiales superó ampliamente al de sus pares ubicados en establecimientos oficiales. En 2017 hubo una caída considerable de la brecha al pasar de 72,6 en 2016 a 35.3 puntos en 2017. A partir de este último año, se mantuvo la reducción de la brecha en el desempeño de la población migrante ubicada en estos dos tipos de establecimientos. Solo hasta el 2023 la población migrante en establecimientos oficiales superó a aquellas(os) en establecimientos oficiales (0,5 puntos de diferencia promedio) y en 2024 la diferencia llegó a 5,6 puntos. Esto sugiere que las(os) migrantes del sector no oficial evaluadas(os) en Saber 11° se encontraron en los últimos años en instituciones educativas de menor calidad.

Figura 20

Evolución de las brechas en el puntaje global en Saber 11° por naturaleza de los establecimientos educativos

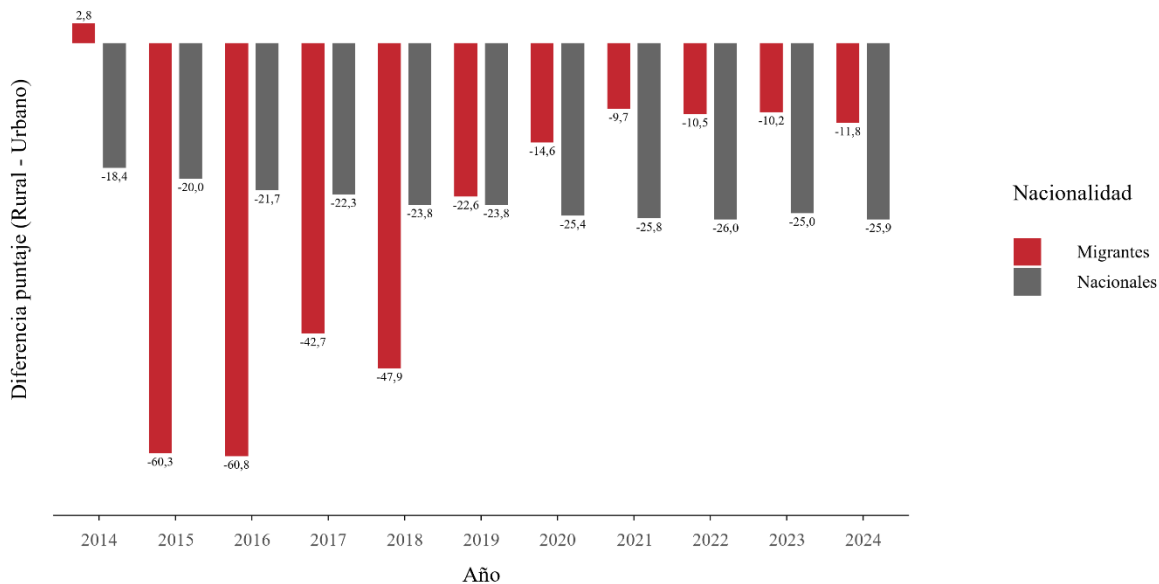


Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

Ahora bien, el desempeño de las y los estudiantes migrantes en zonas urbanas es sistemáticamente superior al de sus pares en zonas rurales, sin embargo, la diferencia ha disminuido en el tiempo (Figura 21). En 2015, el desempeño de la población migrante en zonas urbanas estuvo en promedio 60,3 puntos por encima del desempeño de sus pares en zonas rurales. A partir de 2016 inició una reducción de la brecha al pasar de 60,8 puntos a 42,7 puntos en 2017. Si bien la brecha mostró algo de variabilidad, su tendencia se mantuvo decreciente, alcanzando un mínimo de 9,7 puntos en 2021, y situándose en 11,8 puntos en 2024 a favor de las(os) estudiantes de zonas urbanas. De manera similar a los casos anteriores, la brecha según la ubicación de los establecimientos educativos ha sido más estable en la población nacional.

Figura 21

Evolución de las brechas en el puntaje global en Saber 11° por zona de los establecimientos educativos

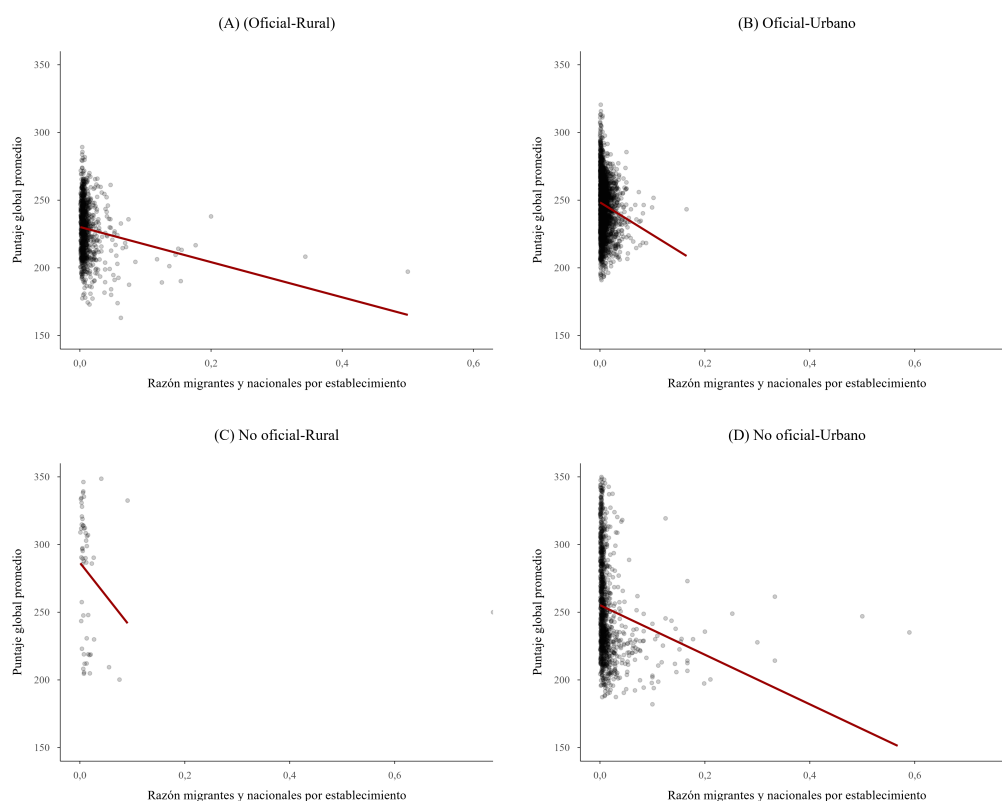


Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

Por otra parte, en términos de la calidad de las instituciones educativas en la Figura 22 se puede observar la relación entre la razón de estudiantes migrantes en estudiantes nacionales —eje x— y el puntaje global promedio por naturaleza-zona de los establecimientos educativos —eje y—. Para las cuatro combinaciones de naturaleza (oficial – no oficial) y zona (urbano – rural) en términos generales las(os) migrantes no rebasan el 20 % a las(os) estudiantes nacionales, con esto, la línea de tendencia indica que en general las(os) estudiantes migrantes tienden a concentrarse en instituciones con menor desempeño académico promedio.

Figura 22

Relación del puntaje promedio global de los establecimientos educativos y razón de estudiantes migrantes (2014-2024)



Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

Este patrón es especialmente llamativo en establecimientos urbanos ya que en ellos se concentró la mayor cantidad de estudiantes migrantes durante el periodo de observación. En estos establecimientos, dónde se esperaría una mayor calidad educativa, la caída del desempeño promedio a nivel de establecimiento es más pronunciada en establecimientos no oficiales, sugiriendo que una parte importante de estas(os) estudiantes están accediendo a colegios privados de bajo rendimiento, y tal vez, de bajo costo.

4.5. Descomposición de la brecha del desempeño académico

La brecha controlada⁸ del desempeño global estuvo a favor de la población migrante entre 2015 y 2019 (Figura 23). Al controlar por las características observadas de las y los estudiantes: edad, género, nivel educativo de las madres, nivel socioeconómico (INSE); y características de los establecimientos como naturaleza y zona; el desempeño, medido por el puntaje global, fue 42,0 puntos superior en la población migrante en 2015 y solo 2,6 en 2019. Como se ha mencionado, esto puede asociarse a las condiciones socioeconómicas más favorables a inicios del periodo de observación. A partir de 2020, el desempeño promedio estuvo a favor de la población nacional colombiana, debido a que contaron con mejores condiciones materiales y sociales que sus pares migrantes venezolanos.

Se descompuso la brecha del desempeño a través de la técnica de Oaxaca-Blinder y se encontró que de 2015 a 2019 el mayor porcentaje de la brecha estuvo explicado por factores no

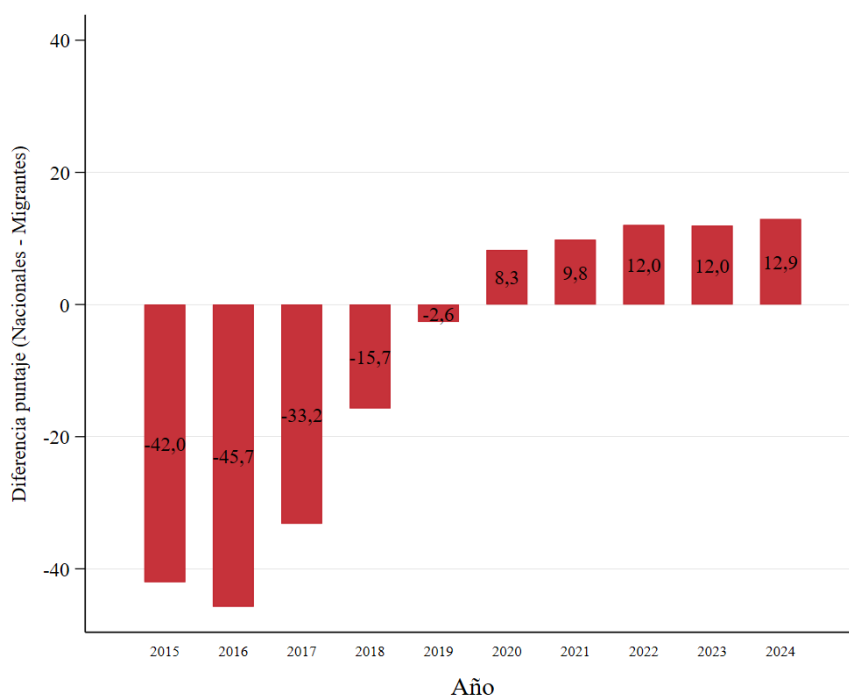
⁸ Análisis que aísla el efecto de la nacionalidad manteniendo constantes otras variables relevantes.

⁹ Las estimaciones parten de 2015 ya que en 2014 solo se observaron 35 migrantes en Saber 11°.

observados (Figura 24). En especial, para 2019, año de transición en la composición de la población migrante, hubo un aumento de la brecha que no se pudo atribuir a factores observables estudiados en la literatura. A su vez, en ese mismo año, la población migrante pasó de estar principalmente compuesta por personas con alto nivel socioeconómico a personas mayoritariamente empobrecidas y vulneradas.

Figura 23.

Brecha del puntaje global entre migrantes y nacionales



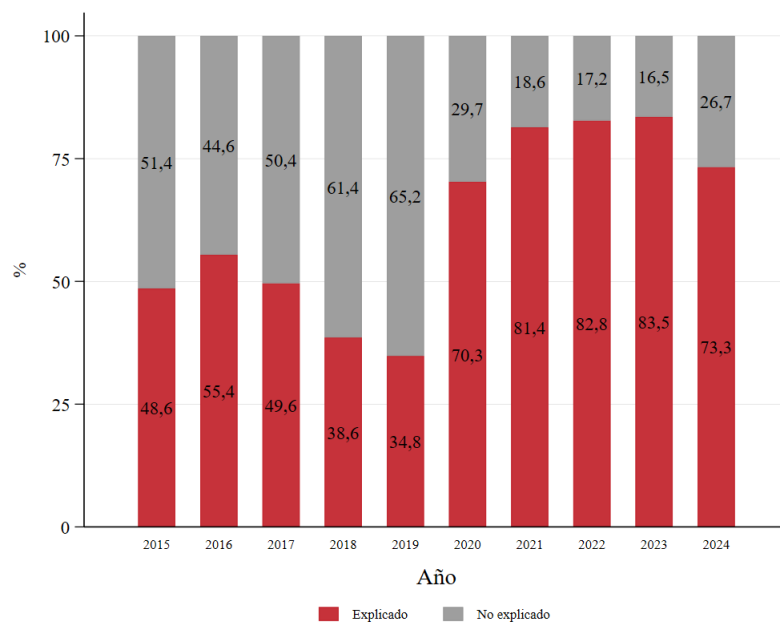
Nota: La brecha se calcula como la diferencia del puntaje global en Saber 11° al controlar por edad, género, nivel educativo de la madre, NSE de los individuos y naturaleza y zona de los establecimientos educativos. Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

Las diferencias en el desempeño entre nacionales y migrantes a partir de 2020 se pueden atribuir en gran medida a las características individuales, familiares y del establecimiento educativo observadas. Debido a la recomposición social de la población migrante y a un mayor tamaño de

muestra a partir de 2020, se encontró que la brecha del desempeño entre migrantes y nacionales estuvo principalmente soportada en diferencias observadas: factores individuales, socioeconómicos y de características de los establecimientos educativos.

Figura 24

Contribución de factores observados y no observados a la brecha en el puntaje global de la población migrante



Nota: El gráfico expone el porcentaje de los componentes explicado y no explicado derivados de la descomposición de Oaxaca – Blinder en la brecha del puntaje global entre nacionales y migrantes que presentaron Saber 11° entre 2015 y 2024. Para las estimaciones se usó el comando `oaxaca` de Stata y se controló por edad, género, educación de la madre, INSE, y naturaleza y zona de los establecimientos educativos. Fuente: Elaboración propia con datos Icfes (2014 – 2024).

A partir de 2020 la parte no explicada de la brecha del desempeño se estabiliza alrededor del 23,1 %. Dados los cambios en la composición social de la población migrante, así como una mayor cantidad de ellas(os) observados en Saber 11°, la parte no explicada de la brecha que representó el 65,2 % en 2019, pasó al 29,7 en 2020 y al 26,7 en 2024. Es de mencionar, como lo relata el uso de

esta técnica en la literatura, bajo el supuesto de que todas las variables relevantes han sido incluidas en el modelo, se puede interpretar este componente no observado como una medida de discriminación. Es de aclarar que esta sería solo una aproximación a una medida de discriminación ya que no se cuenta, y por ende no se incluye, otra información relevante como el desempeño previo, cantidad de hermanos, tiempo de desplazamiento y medidas de las habilidades sociales y emocionales. A pesar de esto, la estimación es valiosa al ser una primera aproximación a una medida de la discriminación en resultados educativos.

5. Discusión

Los análisis realizados con los datos derivados del examen Saber 11° y el SIMAT entre 2014 y 2024 reflejaron las tendencias identificadas en la literatura en relación con las olas migratorias en el país. En primer lugar, se identificó un crecimiento exponencial de la población migrante desde el 2014, con los incrementos más significativos desde el 2017. Entre el 2014 y 2024, la presencia de estudiantes venezolanos en Saber 11° pasó de ser un fenómeno altamente localizado a uno de escala nacional. Si bien para 2024, Bogotá D.C continuaba albergando la mayoría de migrantes, múltiples departamentos fueron receptores de cientos o incluso más de mil evaluados(as) migrantes, lo que implica nuevos desafíos de atención educativa con enfoque territorial y diferencial.

A su vez, la mayoría de estudiantes migrantes que presentaron el examen Saber 11° se identificaron en el SIMAT en los grados próximos a la presentación del examen de Estado —grados 10 y 11—, lo cual no es de extrañar, debido a que, acorde con la literatura la mayor parte de la

población migrante en edad escolar se encuentra en las edades teóricas a la educación secundaria y media (R4V, 2021). También es de destacar que entre 2014 y 2024 se observó un crecimiento de evaluadas(os) en los grados 21–26, lo que probablemente representa estudiantes que se incorporan al sistema educativo con el propósito de validar el bachillerato o únicamente presentar el examen.

Además, en relación con la distribución etaria se identificó que mientras en 2014 la mayoría de la población migrante observada en Saber 11° tenía 17 años (75,0 %); para 2024 solo 37,0 % tenía esta edad. En 2014 el 12,5 % de la población migrante tenía 18 años y no hubo individuos por encima de esta edad. Para 2024, el 38,2 % de las(os) migrantes tenían 18 años y el 21,0 % tenía 19 años o más. Es decir, se observó un aumento considerable de la población migrante en extraedad. De acuerdo con la evidencia, la extraedad es un factor asociado a bajo desempeño académico, repitencia y deserción (León y Martínez-Abad, 2025; Temple et al., 2004; Garzón, 2024; Gaviria y Barrientos, 2001). A su vez, este aumento de la extraedad y de la participación en grados CLEI pueden ser un signo de formalización de requisitos para participar en el mercado laboral o en educación superior.

Asimismo, siguiendo la tendencia encontrada en la literatura, desde el 2017 en adelante la población migrante venezolana identificada en el sistema educativo se encontró en una situación de vulnerabilidad mucho mayor que aquella que ingresó al país entre el 2014 y el 2015. De acuerdo con datos de la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH), la población venezolana que arribó en el período 2012-2015 presentaba tasas de alfabetización del 91,4 %, similar al promedio de Colombia; mientras que para el periodo 2015-2017 la tasa disminuyó al 86 % situándose por debajo de la tasa del país receptor (92 %).

Es así como, el presente estudio corroboró el cambio en la composición socioeconómica de la población migrante a partir de diferentes variables recolectadas en el examen Saber 11°: el NSE; el nivel educativo de las madres; la proporción de estudiantes que trabajan y el acceso a computador e internet. Mientras en 2014 el 81,2 % de las madres de la población migrante tuvo educación superior universitaria, en 2014 solo el 27,0 % contó con este nivel de estudios. Asimismo, en el 2014, el 100 % de la muestra reportó disponer de computador e internet en su casa, en contraste con el 27,9 % en el 2024, es decir que se registró una disminución de 72,1 puntos porcentuales.

En relación con la distribución por sexo se encontró que, siguiendo la tendencia del periodo, durante 2024 cerca del 60% de migrantes observadas(os) en Saber 11° son mujeres. Este patrón puede vincularse con los desafíos asociados a los roles tradicionales de género. Se ha observado que, en su mayoría, los hombres, jóvenes e incluso niños migrantes son quienes abandonan sus estudios para buscar oportunidades laborales (Unesco, 2020).

Ahora bien, en lo que respecta a la relación entre los resultados de aprendizaje y las características individuales y de las instituciones educativas, en semejanza con la tendencia observada para el estudiantado colombiano, se identificaron brechas a favor de las(os) estudiantes de instituciones urbanas, no oficiales; así como brechas de género a favor de los hombres (Icfes, 2022; Cadena, Núñez, Pardo y Steiner, 2002).

Por un lado, la literatura ha señalado que, como consecuencia de los roles de género tradicionales, desertan mayoritariamente los hombres; y lo hacen aquellos con mayores necesidades económicas (Unesco, 2022). Ello puede implicar que los hombres migrantes con

desempeños más bajos sean quienes mayoritariamente deserten o no accedan al sistema educativo, y se observen entonces a los hombres migrantes de más altos desempeños.

Por otro lado, se encontró que entre 2014 y 2024, la brecha de género en el puntaje global promedio fue de $-7,5$ puntos para las(os) estudiantes colombianas(os), mientras que para la población migrante venezolana esta fue de $-14,2$ puntos, duplicando en magnitud la diferencia observada entre las y los nacionales. Esto puede indicar que la vulnerabilidad estructural de las(os) migrantes repercute de manera diferencial en las mujeres, especialmente en contextos de precariedad. A su vez, debido también a los roles de género, a las mujeres y niñas se les asignan el trabajo doméstico y las tareas del cuidado, que les ocupan tiempo de estudio afectando así su aprendizaje (Unesco, 2022; LEE, 2024).

Asimismo, el desempeño de las y los estudiantes migrantes de zonas urbanas es superior al de las(os) estudiantes de colegios en zonas rurales. Esto es consecuencia de las diferencias estructurales entre estos entornos: acceso a servicios públicos, ingreso, nivel educativo de las familias, condiciones de las instituciones educativas y calidad de la formación de las(os) docentes, entre otros (Icfes, 2022; Gaviria, 2017). En 2015, el desempeño de la población migrante en zonas urbanas estuvo en promedio 60,3 puntos por encima del desempeño de sus pares en zonas rurales, mientras que en 2024 la diferencia, también a favor de las zonas urbanas, fue de 11,8 puntos.

En línea con lo anterior, la brecha entre migrantes del sector no oficial y oficial se redujo drásticamente, pasando de 77,8 puntos en 2014 a $-5,6$ puntos en 2024. Esto puede relacionarse con la segregación escolar en Colombia (Murillo y Carrillo-Luna, 2021; García, 2021) y la distribución desigual de las(os) estudiantes en los colegios en función de sus características sociales y de sus condiciones económicas; y el costo asociado a los colegios privados con los

puntajes más altos. Las familias migrantes han señalado como una de las barreras principales para la asistencia al colegio han sido los costos educativos muy altos y la falta de cupos en las instituciones públicas (Unesco, 2020, p.39), lo que explica que un número creciente de estudiantes migrantes se observen en las instituciones públicas. Con esto, durante el periodo de observación el desempeño promedio de las y los estudiantes colombianos que asistieron a colegios no oficiales estuvo aproximadamente 9,3 puntos por encima con respecto del de las(os) migrantes en este tipo de establecimientos.

En este contexto, la concentración de estudiantes migrantes en instituciones públicas los hace más vulnerables a factores externos que afectan el aprendizaje. Es así como, considerando que durante el periodo ocurrió la pandemia por COVID-19, se conjetura que la crisis perjudicó en mayor medida el aprendizaje de las(os) estudiantes que asistían a instituciones públicas, incluidas la mayoría de las y los estudiantes migrantes. Lo anterior se propicia debido a las diferencias sustanciales en el acceso a TIC, lo que exacerbó las brechas de aprendizaje entre los colegios públicos y privados (Abadía et al., 2021, citado en García et al., 2021).

Ahora bien, al calcular la brecha del desempeño global entre migrantes y población nacional se encuentra que antes de 2020 cerca de la mitad de la brecha no puede explicarse con base en los factores observables: edad, sexo, educación de las madres, nivel socioeconómico, naturaleza y zona de los establecimientos educativos. A partir de 2020 se observó un aumento considerable la cantidad de migrantes presentando Saber 11° lo que estabilizó el componente no explicado en la brecha del desempeño frente a sus pares nacionales. Según la literatura, en condiciones ideales, el componente no explicado de la mencionada brecha puede atribuirse a un efecto de la discriminación (Jann, 2008).

De acuerdo con los hallazgos en la literatura, las y los estudiantes migrantes enfrentan dificultades asociadas a su situación de emergencia y movilidad como condiciones económicas precarias y hacinamiento; tensiones culturales en el clima escolar; barreras lingüísticas; marcos pedagógicos rígidos y poco pertinentes para sus necesidades de aprendizaje; discriminación y xenofobia; daños emocionales, entre otros (Robiollé-Moul, 2015; Tijoux, 2017; DeJusticia, 2022). En el caso de la migración de estudiantes venezolanos(as) se han destacado como las principales limitaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje: la capacidad institucional de las instituciones educativas, las necesidades socioemocionales de los estudiantes, los espacios seguros frente a la violencia y la calidad de los servicios educativos (Unesco, 2020). De manera que, la atención integral a la población migrante demanda responder a múltiples necesidades de diversa índole, y garantizar no solo su ingreso al sistema educativo, sino también su inclusión a nivel de las interacciones y relaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje (inclusión relacional) para velar por sus derechos de aprendizaje y proteger sus trayectorias educativas.

6. Conclusiones

Este estudio concluye que el perfil de la población migrante venezolana en el sistema educativo ha sufrido una transformación hacia una vulnerabilidad socioeconómica y académica mucho más profunda desde 2017. A diferencia de las primeras olas migratorias, la población actual se caracteriza por un menor capital social y educativo y un acceso drásticamente reducido a recursos tecnológicos, lo cual se correlaciona directamente con una tendencia decreciente en sus resultados de aprendizaje.

Esta recomposición social se evidencia en el deterioro de indicadores clave. Mientras en 2014 la mayoría de las madres de migrantes contaba con formación universitaria, esta fracción se redujo drásticamente para 2024. Del mismo modo, el perfil socioeconómico (NSE) transitó de los niveles más altos (NSE 4) a los más bajos (NSE 1 y NSE 2). A esto se suma la consolidación de un porcentaje considerable de población en extraedad, probablemente vinculada a la validación del bachillerato para transitar a la educación superior o al mercado laboral.

La vulnerabilidad intensificada no solo se refleja en un desempeño global inferior al de sus pares nacionales, sino en la agudización de las brechas educativas estructurales de Colombia. Las brechas de desempeño por género, la disparidad entre zonas rurales y urbanas, y la diferencia entre colegios oficiales y privados son sistemáticamente más pronunciadas en la población migrante. Esto sugiere que los factores de exclusión afectan con mayor severidad a este grupo, destacando una doble penalización por ser migrante y por pertenecer a grupos ya desfavorecidos —mujeres, estudiantes rurales—.

Finalmente, el análisis de la brecha de desempeño entre nacionales y migrantes revela que, si bien en la primera ola la ventaja migrante se explicaba por factores no observables, la recomposición social post-2019 cambia este patrón. El aumento de la población migrante y su concentración en instituciones más vulnerables sugiere que la brecha ahora puede atribuirse, en parte, a un efecto de segregación escolar. Este ejercicio es valioso al ser un primer intento en la literatura colombiana de medir esta dinámica. Por tanto, se concluye que las políticas de acceso son insuficientes y se requiere un monitoreo constante de la brecha, así como el diseño de políticas de inclusión relacional que atiendan la segregación y la vulnerabilidad dentro de las escuelas.

7. Referencias

- Abadía, L. K., Gómez, S., & Cifuentes J. (2021). Saber11 en Tiempos de Pandemia: ¿Quiénes fueron los más afectados? Recuperado de https://secureservercdn.net/198.71.233.138/evb.eef.myftpupload.com/wpcontent/uploads/2021/03/Saber11_en_Tiempos_de_Pandemia-Profesoras-FCEA-PUJ-MARZO2021.pdf
- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 18(2), 200–215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Álvarez-Sotomayor, A., & Martínez-Cousinou, G. (2020). Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista internacional de sociología*, 78(3), e160-e160.
- Bradshaw, C. P., Iyer, R. V., Wang, M.-T., & Suldo, S. M. (2024). School climate, bullying, and the influence of principals and teachers: Insights on Arab countries from PIRLS 2021 data. *School Mental Health*, 16(1), 45–59. <https://doi.org/10.1007/s12310-025-09762-1>
- Boado, H. C. (2014). Inmigración y educación: Los problemas tempranos de rendimiento escolar de los hijos de los inmigrantes. *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 163-184. <https://raco.cat/index.php/AnuarioCIDOBInmigracion/article/view/287326/375570>
- Calero, J., Choi, Á., & Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006. *Cuadernos económicos de ICE*, (78).
- Castro Aristizabal, G., Giménez Esteban, G., & Pérez Ximénez-de-Embún, D. (2016). Las diferencias en rendimiento académico entre los colegios públicos y privados: causas de las brechas con base en los resultados de América Latina en las pruebas PISA 2012. *Asociación de Economía de la Educación*. <https://2016.economicsofeducation.com/user/pdfs sesiones/163.pdf>
- Castro Aristizabal, G., Giménez Esteban, G., & Pérez Ximénez-de-Embún, D. (2018). El desempeño educativo escolar en Colombia: factores que determinan la diferencia en

- rendimiento académico entre las escuelas públicas y privadas. *Revista de Economía del Rosario*, 21(1), 39-81. <https://revistas.urosario.edu.co/xml/121/12156847002/index.html>
- Caucutt, E. M., & Lochner, L. (2020). Early and late human capital investments, borrowing constraints, and the family. *Journal of Political Economy*, 128(3), 1065-1147.
- Dejusticia. (2014). Separados y desiguales: Educación y clases sociales en Colombia. Recuperado de <https://www.dejusticia.org/publication/separados-y-desiguales-educacion-y-clases/>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2022). Pobreza monetaria con enfoque diferencial. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-monetaria>
- Fedesarrollo. (2002). Educación de calidad para la paz: Impacto de los colegios privados en el desempeño académico de los estudiantes de Bogotá [Informe de investigación]. Recuperado de <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/1057>
- Garzón Calderón, D. C. (2024). Evaluación de aprendizajes en los estudiantes con extraedad y su incidencia en la deserción escolar (Trabajo de maestría). Universidad Externado de Colombia. <https://doi.org/10.57998/bdigital/handle.001.1976>
- García, A. (s.f.). Educación y clases sociales en Colombia: Un estudio sobre apartheid educativo. Recuperado de <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/eduteka-dejusticia-garcia-educacion-y-clases-sociales-en-colombia--un-estudio-sobre-apartheid-educativo.pdf>
- Gaviria, J. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista educación y ciudad*, (33), 53-62.
- Gutiérrez Torres, N. J., & Medina Castro, N. C. (2021). Migración venezolana en Colombia y su impacto en la educación. Universidad Libre, <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/20376>
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2019). *Saber al detalle (Edición 04): ¿Cómo se construye el Índice de Nivel Socioeconómico (INSE) en el contexto de las*

pruebas Saber? <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Edicion-4-boletin-saber-al-detalle-.pdf>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (Octubre de 2025). DataIcfes: Repositorio de Datos Abiertos del Icfes. Examen Saber 11 [Conjunto de datos]. Recuperado de DataIcfes <https://www.icfes.gov.co/investigaciones/data-icfes>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2023, 10 de agosto). *Saber al detalle* (Edición 12). <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Saber-al-Detalle-ED-12-10082023.pdf>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2024). Informe nacional de resultados Saber 11° 2022

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -Icfes. (marzo de 2024). Datos Institucionales DIIN Saber11° [Periodo 2014-2024]. Recuperado de <https://rb.gy/w4bo5>

Jackson, J. W., & VanderWeele, T. J. (2018). Decomposition analysis to identify intervention targets for reducing disparities. *Epidemiology*, 29(6), 825-835.

Jann, B. (2008). The Blinder–Oaxaca decomposition for linear regression models. *The stata journal*, 8(4), 453-479.

León, M., & Martínez-Abad, F. (2025). The effect of grade retention on performance in Spanish students: A propensity score matching approach. *Large-scale Assessments in Education*, 13(8). <https://doi.org/10.1186/s40536-025-00243-0>

Louidor, W. E. (2018). La migración forzada venezolana a Colombia (2015-2018): de una revisión documental a los esbozos de un análisis coyuntural y estructural. Contenido en *El éxodo venezolano: entre el exilio y la emigración*, 21-46. Colección OBIMID Vol. 4. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/45334/17576%20Exodo%20Venezolano%20completo%20PDF%20final.pdf?sequence=1#page=21>

Luo, R., Teng, K., Xu, L., & Zhu, Y. (2021). A decomposition of student achievement gap by gender in China: Evidence from random class assignment. *International Journal of Educational Research*, 106, 101721.

- Migración Colombia. (2024). Informe de Migrantes Venezolanos en Colombia. Recuperado de <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias-migracion-colombia/informe-de-migrantes-venezolanasos-en-colombia>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2024) SIMAT: Sistema de Gestión de la Matricula Estudiantil de Educación Básica y Media, <https://www.sistemamatriculas.gov.co/simat/app>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Estrategias del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: una mirada al caso migratorio venezolano. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_33.pdf
- Organización Internacional para las Migraciones. (2024). Colombia. Recuperado de <https://colombia.iom.int/es>
- Plataforma Regional de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes. (2024). Refugiados y Migrantes. Recuperado de <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>
- Rincon-Leal, O. L., Manrique-Rocio. D. B., & Manrique-Contreras, L. C. (2021). Estudiantes migrantes en la adaptación de la educación colombiana. *Boletín Redipe*, 10(9), 526-543.
- Rojas Apaza, R., Paredes, R. P., Arpi, R., Quispe Lino, C. N., & Chura-Zea, E. (2024). Urban-rural gap in education performance in Peruvian public institutions during 2018: An analysis using the Oaxaca-Blinder decomposition. *Frontiers in Education*, 9, 1394938. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1394938>
- Rosenzweig, M. R., & Wolpin, K. I. (1994). Are there increasing returns to the intergenerational production of human capital? Maternal schooling and child intellectual achievement. *Journal of Human Resources*, 670-693.
- Sánchez Jabba, A. (2011, octubre). *Etnia y desempeño académico en Colombia* (Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana, N.º 156). Banco de la República. https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/20.500.12134/3213/1/dtseru_156.pdf
- Segura-Rodríguez, A. C., López-Vera, C., Castrillón-Cordoba, M. (2024) Estado de la calidad educativa de la población migrante: una mirada desde la evaluación de la educación. Nota de Política, Apuntes del Icfes.

https://www.icfes.gov.co/documents/39286/17803708/Nota_Politica_Saber_Estado_Calid_ad_Educativa_Poblacion_Migrante.pdf

- Stanley, T. D., & Jarrell, S. B. (1998). Gender wage discrimination bias? A metaregression analysis. *Journal of Human Resources*, 33(4), 947–973. <https://doi.org/10.2307/146431>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Temple, J. A., Reynolds, A. J., & Ou, S.-R. (2001). Grade retention and school dropout: Another look at the evidence. *The CEIC Review*, 10, 21. Recuperado de Temple, J. A., Reynolds, A. J., & Ou, S.-R. (2001). *Grade retention and school dropout: Another look at the evidence. The CEIC Review*, 10, 21. Recuperado de <https://experts.umn.edu/en/publications/grade-retention-and-school-dropout-another-look-at-the-evidence-2> [pmc.ncbi.nlm.nih.gov/13102003/](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/13102003/) experts.umn.edu/13102003/ researchgate.net/13102003/
- Wang, M.-T., Duper, D. R., & Braxton, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360–377. <https://doi.org/10.1037/spq0000074>
- Weichselbaumer, D., & Winter-Ebmer, R. (2005). A meta-analysis of the international gender wage gap. *Journal of Economic Surveys*, 19(3), 479–511. <https://doi.org/10.1111/j.0950-0804.2005.00244.x>
- Zhao, Q., He, Y., Xi, J., & Zhang, H. (2024). Bullying victimization and mental health among Chinese adolescents: The mediating role of academic stress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2451. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032451>