

Tesis Doctoral

**EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE
LOS ALUMNOS INMIGRANTES EN
ESPAÑA: UN ESTUDIO DE CASO**

Por

Alberto Álvarez de Sotomayor Posadillo

Presentada en el Departamento de Sociología de la
Universidad de Granada

Directores: Sebastian Rinken
Manuel Pérez Yruela
Antonio Trinidad Requena

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Alberto Álvarez de Sotomayor Posadillo
D.L.: GR 1085-2012
ISBN: 978-84-694-9333-5

El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso



Fdo. Manuel Pérez Yruela

AGRADECIMIENTOS

Como toda investigación doctoral, la que aquí se presenta es fruto de un extenso trabajo individual, de incontables horas sin más compañía que la de uno mismo. Sin embargo, eso no evita que esta tesis esté en deuda con muchas personas que, a lo largo del tiempo que me ha llevado completarla, han ayudado a que sea una realidad.

Para empezar, la mayor parte de esta tesis se llevó a cabo bajo la financiación de una beca predoctoral del CSIC de la que disfruté como personal adscrito al Instituto de Estudios Sociales Avanzados (IESA-CSIC). En este centro me he formado durante los siete años posteriores a obtener la licenciatura en Sociología, y hacia a él y hacia a su gente no tengo más que palabras de agradecimiento. Son varias las personas del mismo que, de un modo u otro, me han ofrecido su ayuda. Eduardo Moyano y Manuel Pérez Yruela, al frente del mismo durante mis años allí, me apoyaron de distinta forma y me dieron la oportunidad de llevarlo a cabo. Sebastian Rincken, confió desde un principio en el interés de este estudio, y sus sugerencias y su labor como director han servido para mejorarlo. Rafaela Sotomayor, Manuel Trujillo, Pablo Rodríguez y Óscar Molina, así como Gema Galera y Pilar Cortés (compañeras del OPAM), me echaron una mano en momentos y cuestiones puntuales de la investigación. Gracias a todos.

Tres estancias de investigación han enriquecido en diferente modo esta tesis y el tiempo vital en el que se desarrolló. De mis meses en el Departamento de Sociología de la Universidad de Oxford he de agradecer a Anthony Heath sus palabras de orientación durante el Jurásico de la misma. Del Departamento de Sociología de la Universidad de Utrecht debo de darle las gracias especialmente a Frank Van Tubergen, por su tiempo y su supervisión en un momento de cierta imprecisión en el estudio, y a Davide Barrera, por su puntual ayuda metodológica y, sobre todo, por su amistad. De mi tiempo en el ISIM, de la Universidad de Georgetown, quisiera agradecer a todo el personal del mismo su apoyo y su espléndida hospitalidad, y a los amigos de DC y de otras partes de los Estados Unidos el haber hecho de ese año una experiencia inolvidable.

A menos distancia geográfica, y en lo académico, Héctor Cebolla, Julio Carabaña y Estrella Gualda le dieron pequeños empujones a diversas cuestiones y fases de esta tesis. Mi gratitud por ello. Más cerca aún, y en lo personal, mis tíos Pepe y Fede, permitieron que su sobrino se colara en sus vidas y en su casa de San Pedro durante los meses que duró el trabajo de campo, haciendo de ella algo así como su campamento

base. Más que gracias. Lo mismo para mis buenos amigos Eugenio, Isa, Jose, y Candy y Anita Bland, que se prestaron generosamente como traductores de emergencia.

Por supuesto, no olvido que esta investigación no hubiese sido posible sin la colaboración de todo el personal docente y directivo de los diez Institutos de Educación Secundaria de Marbella, sin todos los chicos que participaron en ella completando el cuestionario, y sin los alumnos y padres que se prestaron a ser entrevistados. A estos últimos les estoy especialmente agradecido por cederme un rato de su tiempo y por, en muchos casos, abrirme las puertas de sus casas. Mi agradecimiento también a la Delegación de Educación de Málaga, por facilitarme la labor.

Por último, en lo más íntimo, por lo que soy y por lo que no, esta tesis está en impagable deuda con mis padres, que difícilmente podrían haberme dado más ni mejor. Y también lo está con Gloria. Por el camino compartido. Por darle color. Por la ilusión de los nuevos que nos esperan.

TABLA DE CONTENIDOS

Índice de tablas	VII
Índice de gráficos.....	X
Índice de cuadros	XI
Resumen	XII
Abstract.....	XIII
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES	1
1.1.1. <i>El debate sociológico de las desigualdades educativas en perspectiva histórica</i>	1
1.1.2. <i>La distancia académica entre hijos de inmigrantes y nativos</i>	4
1.1.3. <i>El porqué de la desventaja académica de los inmigrantes: breve estado de la cuestión</i>	11
1.2. MARBELLA, UN ESTUDIO DEL CASO ESPAÑOL: OBJETIVOS, ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN, METODOLOGÍA Y DEFINICIONES DE PARTIDA	15
1.2.1. <i>Objetivos de la investigación</i>	16
1.2.2. <i>Metodología</i>	16
1.2.3. <i>Estrategia de investigación y primeras hipótesis de partida</i>	18
1.2.4. <i>Estructura de la tesis</i>	20
1.2.5. <i>Algunas definiciones de partida</i>	21
CAPÍTULO 2. LA DESIGUALDAD EDUCATIVA DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES EN PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA: FACTORES Y MECANISMOS EXPLICATIVOS.....	25
2.1. EL ORIGEN O ENTORNO FAMILIAR	26
2.1.1 <i>El origen socioeconómico</i>	28
2.1.1.1. <i>La desventaja económica</i>	28
2.1.1.2. <i>La desventaja de capital humano parental</i>	29
2.1.1.3. <i>La desventaja sociocultural («capital cultural»)</i>	31
2.1.2. <i>La implicación educativa de los padres como capital social familiar</i>	37
2.1.3. <i>La estructura familiar</i>	42
2.2. DIFERENCIAS EN LAS ASPIRACIONES Y EXPECTATIVAS EDUCATIVAS	46
2.3. EL ESTATUS MIGRATORIO: “EFECTO GENERACIÓN” Y TIEMPO DE RESIDENCIA	50
2.4. EL ORIGEN GEOGRÁFICO, NACIONAL O “ÉTNICO”	54
2.4.1. <i>Las diferencias culturales</i>	54
2.4.1.1. <i>La cuestión lingüística</i>	54
2.4.1.2. <i>Diferencias culturales de tipo normativo</i>	61
2.4.2. <i>La discriminación</i>	64
2.4.3. <i>Las relaciones y redes sociales co-étnicas</i>	72
2.4.3.1. <i>Grupos de pares co-étnicos y oposición cultural</i>	73
2.4.3.2. <i>La etnicidad como fuente de capital social</i>	75
2.4.3.3. <i>El capital étnico</i>	78
2.5. EL CONTEXTO ESCOLAR: LA CONCENTRACIÓN DE ALUMNOS INMIGRANTES.....	79
2.6. RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES	88

CAPÍTULO 3. CONTEXTO DEL CASO DE ESTUDIO: INMIGRANTES E HIJOS DE INMIGRANTES EN MARBELLA.....	93
3.1. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO DEL CASO DE ESTUDIO	93
3.2. INMIGRACIÓN EN MARBELLA	95
3.2.1. <i>Volumen y composición de la población inmigrante</i>	95
3.2.2. <i>Distribución territorial de la población inmigrante</i>	102
3.2.3. <i>Pautas de integración socioeconómica de los inmigrantes</i>	103
3.2.4. <i>Alumnado extranjero en la provincia de Málaga</i>	107
3.3. HIJOS DE INMIGRANTES EN LA ESCUELA: EL MARCO INSTITUCIONAL	111
3.3.1. <i>El marco institucional europeo (comunitario)</i>	111
3.3.2. <i>El marco institucional español</i>	113
3.3.3. <i>El marco institucional andaluz</i>	119
3.4. SÍNTESIS	126
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS BI-VARIADO: COMPOSICIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO INMIGRANTE	129
4.1. COMPOSICIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE: ANÁLISIS DESCRIPTIVOS	130
4.1.1. <i>Composición sociodemográfica según variables clave</i>	130
4.1.2. <i>Composición socioeconómica</i>	141
4.2. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO INMIGRANTE	154
4.3. SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS	157
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS MULTIVARIADO I: EL ORIGEN FAMILIAR	161
5.1. LAS DIFERENCIAS DE CLASE	162
5.1.1. <i>¿Desventaja económica?</i>	162
5.1.2. <i>¿Desventaja en el capital humano?</i>	167
5.1.3. <i>¿Desventaja sociocultural?</i>	169
5.2. LA IMPLICACIÓN EDUCATIVA DE LOS PADRES Y EL CAPITAL SOCIAL FAMILIAR..	175
5.3. LA ESTRUCTURA FAMILIAR.....	181
5.4. SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS	186
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS MULTIVARIADO II: MÁS ALLÁ DEL ORIGEN FAMILIAR	191
6.1. EL EFECTO DEL ESTATUS MIGRATORIO	191
6.2. EL EFECTO NACIONAL O “ÉTNICO”	196
6.2.1. <i>Las diferencias culturales</i>	196
6.2.1.1. <i>La cuestión lingüística</i>	196
6.2.1.2. <i>Diferencias culturales de tipo normativo</i>	203
6.2.2. <i>La discriminación</i>	209
6.2.3. <i>Las relaciones y redes sociales co-étnicas</i>	211
6.2.3.1. <i>Grupos de pares co-étnicos y oposición cultural</i>	211
6.2.3.2. <i>El capital étnico</i>	213
6.3. LA CONCENTRACIÓN DE INMIGRANTES Y OTROS FACTORES CONTEXTUALES DE LOS CENTROS.....	216
6.4. EL PAPEL DE LAS ASPIRACIONES Y LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS.....	223
6.5. SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS	229
CAPÍTULO 7. DISCURSOS SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES EN EL ÁMBITO ESCOLAR	235
7.1. SOBRE LA INTEGRACIÓN ACADÉMICA	235

7.1.1. <i>Los discursos de alumnos y padres</i>	235
7.1.2. <i>El discurso del profesorado</i>	241
7.1.3. <i>¿Discriminación académica?</i>	248
7.2. SOBRE LA INTEGRACIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR.....	253
7.2.1. <i>Los discursos de alumnos, padres y profesores</i>	253
7.2.2. <i>¿Discriminación social dentro de los IES?</i>	260
7.3. SOBRE LAS AYUDAS Y LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ALUMNOS INMIGRANTES	264
7.4. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES	269
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES	277
CONCLUSIONS	289
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	299
ANEXO I: TABLAS Y GRÁFICOS	327
ANEXO II: ANEXO METODOLÓGICO	351
1. Sobre la recogida y el análisis de los datos	352
1.1. Metodología cuantitativa	352
1.2. Metodología cualitativa	354
2. Sobre la población objeto de estudio.....	357
2.1. ¿Por qué 3º y 4º de ESO?	357
2.2. ¿Por qué Marbella?.....	358
3. Sobre el tipo de caso analizado.....	362
4. Sobre el trabajo de campo	363
ANEXO III: CUESTIONARIO	365

ÍNDICE DE TABLAS

<i>TABLA 1.1: Series del alumnado extranjero en España y Andalucía desde el curso 1996-97 al 2006-07. Enseñanzas no universitarias de régimen general</i>	9
<i>TABLA 3.1: Tasas de actividad, empleo y paro en Málaga provincia y en Andalucía según grupos de nacionalidad</i>	105
<i>TABLA 3.2: Alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias en España, Andalucía y Málaga provincia. Curso 2006-07</i>	109
<i>TABLA 4.1: Distribución del alumnado inmigrante según grupos de origen y composición de los grupos según los principales países que los componen</i>	133
<i>TABLA 4.2: Distribución de APAD y APMED según sean inmigrantes de generación 1,5 o de segunda generación</i>	135
<i>TABLA 4.3: Distribución del alumnado inmigrante según grupos de origen y generación migratoria</i>	136
<i>TABLA 4.4: Tiempo medio de residencia en España del alumnado inmigrante nacido en el extranjero, según grupos de origen</i>	137
<i>TABLA 4.5: Tasa de idoneidad y distribución del alumnado por curso, edad media y sexo, según grupos de origen</i>	138
<i>TABLA 4.6: Máximo nivel educativo alcanzado por los padres de nativos y de inmigrantes en España, Andalucía y Marbella (en %)</i>	142
<i>TABLA 4.7: Situación laboral de los padres y madres de alumnos nativos e inmigrantes (en %)</i>	144
<i>TABLA 4.8: Estatus ocupacional y socioeconómico de los padres de nativos y de inmigrantes en España, Andalucía y Marbella</i>	148
<i>TABLA 4.9: Estatus socioeconómico (ISEI) de las familias de alumnos inmigrantes según grupos de origen y según el “tipo de pareja”</i>	150
<i>TABLA 4.10: Rendimiento académico de los alumnos según grupos de origen</i>	156
<i>TABLA 5.1: Desventajas brutas de los alumnos inmigrantes en los resultados académicos según grupos de origen</i>	165
<i>TABLA 5.2: Regresiones múltiples (MCO). Resultados académicos y nivel económico</i>	166
<i>TABLA 5.3: Regresiones múltiples (MCO). Resultados académicos, nivel económico y capital humano</i>	168
<i>TABLA 5.4: Actividades culturales según grupos de origen</i>	171
<i>TABLA 5.5: Recursos educativos y asistencia a clases extraescolares de contenido cultural según grupos de origen (en %)</i>	171
<i>TABLA 5.6: Regresiones múltiples (MCO). Resultados académicos, nivel económico, capital humano y nivel sociocultural</i>	174
<i>TABLA 5.7: Variables de implicación educativa de los padres según grupos de origen</i>	178
<i>TABLA 5.8: Regresiones múltiples (MCO). Resultados académicos, nivel económico, capital humano, nivel sociocultural e implicación educativa de los padres</i>	180
<i>TABLA 5.9: Composición del hogar según grupos de origen</i>	181
<i>TABLA 5.10: Composición parental del hogar según grupos de origen (en %)</i>	182
<i>TABLA 5.11: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, nivel económico, capital humano, nivel sociocultural, implicación educativa de padres y estructura familiar</i>	185
<i>TABLA 6.1: Desventajas brutas (coeficientes de regresión no estandarizados) de los alumnos inmigrantes según generación migratoria y según tiempo de residencia</i>	192

TABLA 6.2: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, origen social y estatus migratorio.....	195
TABLA 6.3: Porcentajes de alumnos de origen de países hispanohablantes según generación migratoria.....	197
TABLA 6.4: Dominio de español según grupos de origen.....	198
TABLA 6.5: MCO. Resultados educativos, origen social, estatus migratorio y dominio de español.....	200
TABLA 6.6: Modos de integración lingüística y dominio del español de los inmigrantes de origen no hispanohablante según tiempo de residencia.....	203
TABLA 6.7: Distribución porcentual del alumnado según confesión religiosa y grupos de origen.....	204
TABLA 6.8: Matriz de correlaciones bi-variadas entre variables de rendimiento académico, confesiones religiosas y frecuencia de práctica religiosa.....	205
TABLA 6.9: Tiempo medio dedicado al estudio (en min.) de los principales orígenes nacionales y grupos de origen.....	206
TABLA 6.10: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, origen social, estatus migratorio, dominio del español y esfuerzo.....	208
TABLA 6.11: Porcentajes de alumnos que señalan a profesores y a compañeros como principales problemas encontrados en el instituto, según principales orígenes nacionales y grupos de origen.....	210
TABLA 6.12: Actitud hacia los estudios según principales orígenes nacionales y grupos de origen.....	212
TABLA 6.13: Capital étnico de los 10 orígenes nacionales más numerosos.....	215
TABLA 6.14: Descriptivos de variables de composición de los institutos según IES..	217
TABLA 6.15: Distribución porcentual de los alumnos según la proporción de inmigrantes matriculados en los IES.....	218
TABLA 6.16: Matriz de correlaciones bi-variadas entre variables de rendimiento académico y variables de composición vinculadas al IES.....	220
TABLA 6.17: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, origen social, estatus migratorio, dominio del español, esfuerzo y variables de composición en el IES.....	222
TABLA 6.18: Aspiraciones y expectativas educativas de los alumnos según grupos de origen (en %)......	225
TABLA 6.19: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, origen social, estatus migratorio, dominio del español, esfuerzo, contexto escolar y expectativas educativas.....	228
TABLA 7.1: Cantidad de amigos de origen inmigrante que tienen los alumnos según grupos de origen y según generación migratoria (en %)......	256
TABLA 7.2: Incorporaciones tardías al curso 2006-07 según principales grupos de origen.....	273
TABLA 7.3: Medias en PISA 2006 de países representados en el caso de estudio de Marbella.....	275
TABLA A.3.1: Alumnos extranjeros matriculados en centros públicos según zona geográfica de nacionalidad (en %).....	328
TABLA A.5.1: Regresiones múltiples (MCO). Coeficientes estandarizados.....	333
TABLA A.5.2: Matriz de correlaciones bi-variadas entre variables de rendimiento académico y de nivel sociocultural.....	334
TABLA A.5.3: Regresiones múltiples (MCO). Coeficientes estandarizados.....	336
TABLA A.5.4: Regresiones múltiples (MCO). Resultados académicos, nivel socioeconómico, capital humano y nivel sociocultural (con recursos educativos en el hogar y clases extraescolares).....	337

<i>TABLA A.5.5: Regresiones múltiples (MCO). Resultados académicos, nivel socioeconómico, capital humano y nivel sociocultural (con actividades culturales)..</i>	338
<i>TABLA A.5.6: Matriz de correlaciones bi-variadas entre variables de rendimiento académico y de implicación educativa de los padres.....</i>	339
<i>TABLA A.5.7: Regresiones múltiples (MCO). Resultados académicos, nivel económico, capital humano, nivel sociocultural e implicación educativa de los padres (con “todos los padres trabajan” y expectativas de los padres incorporadas por separado)</i>	340
<i>TABLA A.5.8: Matriz de correlaciones bi-variadas entre variables de rendimiento académico y de estructura familiar.....</i>	341
<i>TABLA A.6.1: Matriz de correlaciones bi-variadas entre variables de rendimiento académico y de estatus migratorio.....</i>	342
<i>TABLA A.6.2: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, origen social y estatus migratorio.....</i>	343
<i>TABLA A.6.3: Medias de dominio del español en expresión oral, comprensión, capacidad lectora, y expresión escrita, según grupos de origen y generación.</i>	344
<i>TABLA A.6.4: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, origen social y dominio del español.....</i>	345
<i>TABLA A.6.5: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, origen social, estatus migratorio, dominio del español, esfuerzo y capital étnico</i>	346
<i>TABLA A.6.6: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, origen social, estatus migratorio, dominio del español, esfuerzo y contexto escolar.....</i>	347
<i>TABLA A.6.7: Regresiones múltiples (MCO). Resultados académicos y expectativas educativas</i>	348
<i>TABLA A.6.8: Regresiones múltiples (MCO). Expectativas educativas de los alumnos y nivel educativo de los padres.....</i>	348

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 3.1: Distribución porcentual del número de empleos en Málaga provincia según sectores de actividad.....	94
GRÁFICO 3.2: Evolución del porcentaje de extranjeros sobre el total de población (1998-2007).....	97
GRÁFICO 3.3: Evolución del número de extranjeros en Marbella según continentes (1996-2007).....	99
GRÁFICOS 3.4.-3.7: Distribución porcentual de la población extranjera según continente a 1 de enero de 2007.....	101
GRÁFICO 3.8: Variaciones porcentuales interanuales del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en España, Andalucía y Málaga provincia (1996-97/2006-07).....	109
GRÁFICO 3.9: Porcentajes anuales de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias sobre el total de alumnos (1996-97/2006-07).....	109
GRÁFICO 4.1: Distribución porcentual del alumnado inmigrante según grandes zonas geográficas de origen.....	132
GRÁFICO 5.1: Desventajas de los inmigrantes en la “nota global” según los modelos de origen social presentados y según grupos de origen.....	186
GRÁFICOS 5.2-5.5: Desventajas de los inmigrantes (coef. de regresión) según los modelos de origen social con mayor capacidad explicativa de las mismas.....	190
GRÁFICO 6.1: Resultados académicos de los inmigrantes de origen no hispanohablante según su modo de integración lingüística.....	202
GRÁFICO 6.2: Distribución porcentual del alumnado inmigrante en los IES.....	217
GRÁFICO 6.3: Nota media de españoles e inmigrantes en la “calificación global” según IES.....	219
GRÁFICO 6.4: Desventajas de los inmigrantes en la “nota global” según los modelos presentados y según grupos de origen.....	232
GRÁFICOS 6.5-6.8: Desventajas de los inmigrantes (coef. de regresión) según los modelos con mayor capacidad explicativa de las mismas.....	233
GRÁFICO A.5.1: Desventajas de los inmigrantes en matemáticas según los modelos de origen social presentados en el capítulo 5 y según grupos de origen.....	349
GRÁFICO A.5.2: Desventajas de los inmigrantes en lengua y literatura según los modelos de origen social presentados en el capítulo 5 y según grupos de origen.....	349

ÍNDICE DE CUADROS

<i>CUADRO 2.1: Modos de integración lingüística según la competencia en L1 y L2.....</i>	<i>57</i>
<i>CUADRO 3.1: Clasificación de medidas de integración educativa del alumnado inmigrante.....</i>	<i>121</i>
<i>CUADRO 3.2: Objetivos y medidas específicas del área de intervención socioeducativa del PIPIA I.....</i>	<i>125</i>
<i>CUADRO 4.1: Características sociodemográficas del alumnado según los principales orígenes geográficos</i>	<i>140</i>
<i>CUADRO 4.2: Características socioeconómicas de las familias y los hogares de los alumnos según los principales orígenes geográficos.....</i>	<i>153</i>
<i>CUADRO 4.3: Resultados académicos según los principales orígenes geográficos ..</i>	<i>160</i>
<i>CUADRO 6.1: Modos de integración lingüística de los inmigrantes de origen no hispanohablante según el dominio del español y de la lengua del país de origen.....</i>	<i>201</i>
<i>CUADRO A.3.1: Relación de normativas relativas a la educación del alumnado inmigrante en Andalucía (1999-2007)</i>	<i>328</i>
<i>CUADRO A.II.1: Clasificación de los tipos de caso.....</i>	<i>362</i>
<i>CUADRO A.II.2: Pasos del trabajo de campo desarrollado</i>	<i>364</i>

RESUMEN

Esta tesis tiene por objeto principal contribuir a conocer los factores y procesos por los que los hijos de inmigrantes en España tienen un rendimiento académico inferior al de los nativos. Lo hace a través de un estudio de caso que abarca, por medio de una encuesta, a todos los estudiantes del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de los diez institutos públicos del municipio de Marbella, y que se ve complementado, además, por información recabada mediante técnicas cualitativas a alumnos, padres y docentes. La medición de las calificaciones obtenidas por los alumnos confirma la desventaja educativa por parte de todos los grupos de origen inmigrante. El análisis de un buen número de condicionantes y mecanismos que han sido destacados en la literatura especializada confirma que aquellos que están vinculados al origen social o familiar son los más trascendentes, ayudando a explicar una parte muy importante de dicha desventaja. En concreto, ciertos déficits en cuanto al nivel sociocultural del hogar, en cuanto al nivel económico y, en menor grado, en relación al control y la supervisión de los hijos por la menor presencia física de los padres en el domicilio familiar, se descubren como los principales mecanismos que subyacen al inferior rendimiento de los alumnos inmigrantes. Por el contrario, la mayoría de los factores analizados no relacionados con el origen familiar (los vinculados al estatus migratorio, al origen nacional o “étnico”, así como los efectos de composición de los centros) no se muestran relevantes una vez que éste es tenido en cuenta. Sólo las propias expectativas educativas de los estudiantes lo hacen, y prácticamente sólo en el caso de los marroquíes. Por su parte, el análisis de la información cualitativa apunta al desfase curricular que traen algunos alumnos desde sus países de origen y al menor nivel de expectativas que de forma anticipada los profesores a veces depositan en ellos, como posibles elementos explicativos complementarios. Por lo demás, los resultados sugieren que las medidas necesarias para mejorar el rendimiento académico de los inmigrantes serán básicamente las mismas que las que resulten efectivas para hacer lo propio con los nativos, puesto que la mayor parte de la desventaja académica de los primeros tiene su origen en factores que no son específicos de ellos.

ABSTRACT

This thesis seeks to find the factors and processes that explain the lower academic achievement of children of immigrants in Spain. Documented by a case study, that includes a survey addressed to all students attending the last two years of compulsory education in the municipality of Marbella. Information was also gathered through qualitative techniques from students, parents and teachers. Students' academic grades confirm the educational disadvantage for all immigrant groups. The analyses of numerous factors and mechanisms which have been highlighted in the literature confirm those that are related to individual's social origin (family background) as the most relevant. This helps to explain a very important portion of immigrant students' disadvantage in the educational achievement. More specifically, some deficits in the household's sociocultural and economic level, and, to a lesser degree, in the control and supervision of children because of limited presence of parents in the family home, are found out as the main mechanisms behind the lower academic performance of immigrant students. In contrast, most of the "non-family background" factors that were analyzed (those related to immigration status, to "ethnic" origin, and the effects of composition of schools) do not appear to be relevant when family is taken into account. Only the educational expectations of students have a significant explanatory power. Specially in the case of the Moroccans. Studied additionally, the analysis of qualitative data suggests both the lower academic level some students bring from their countries of origin and the lowest educational expectations that some teachers have for immigrant students, are potential additional explanations. These results suggest that policies and measures which seek to improve the academic performance of immigrant students should basically be equal to those that were proven to be effective with native learners, since the academic disadvantage between both groups is mostly due to factors that are not immigrant specific.

CAPÍTULO 1. Introducción

1.1. Planteamiento de la cuestión y antecedentes

Esta tesis pretende adentrarse y profundizar, mediante un estudio de caso, en el conocimiento del rendimiento académico de los alumnos que son hijos de inmigrantes en España, midiendo primero la distancia que les separa de los descendientes de nativos y, sobre todo, tratando de detectar luego los factores y mecanismos que explican tal distancia. Se enmarca con ello dentro de una corriente de estudios dedicados a analizar la desventaja académica que, como se detallará a continuación, suelen presentar los hijos de inmigrantes. Una corriente que se incluye, a su vez, dentro de una larga tradición sociológica por el estudio de las desigualdades educativas. A continuación se realiza un breve recorrido por ambos tipos de antecedentes, delimitando, así, el terreno y el debate científico en el que este trabajo se sitúa.

1.1.1. *El debate sociológico de las desigualdades educativas en perspectiva histórica*

La cuestión de las desigualdades en el ámbito educativo ha sido, sin lugar a dudas, el tema estrella dentro de la sociología de la educación. El estudio de esta cuestión como problema va unido, fundamentalmente, al surgimiento de la idea de la igualdad de oportunidades educativas. Ésta emerge en los años 60, respondiendo a la ideología meritocrática funcionalista dominante en la década de los 50 y a raíz de los resultados obtenidos en varios estudios desarrollados, principalmente, en Estados Unidos y el Reino Unido que evidenciaban las enormes desigualdades educativas que existían no sólo en relación con la posición socioeconómica, sino también respecto al género, la raza y la etnia.¹ Hasta entonces, bajo el prisma funcionalista, las desigualdades educativas, lejos de ser concebidas como problemáticas, eran observadas como funcionales para la sociedad. El logro educacional —como el socioeconómico— era producto exclusivo de las habilidades, características y disposiciones individuales, lo que, en un sistema social con funcionamiento esencialmente meritocrático, permitía situar en cada posición a los más aptos.

En contraste, estos primeros estudios sacaron a la luz la asociación de la clase social con el acceso a la educación, en primera instancia, y con las probabilidades de éxito escolar posteriormente. Especial relevancia tuvo el conocido como Informe

¹ Ver Fleud *et al.* (1956), Halsey *et al.* (1961) y Coleman *et al.* (1966).

Coleman (Coleman *et al.*, 1966), pionero en la idea de contrastar la igualdad de oportunidades educativas a través del análisis de los resultados (*outputs*) obtenidos por los alumnos y no de los recursos o condiciones (*inputs*) disponibles para éstos (el profesorado, el tipo de currículo, el material educativo, las instalaciones y el equipamiento, etc.). Los datos resultantes y las conclusiones extraídas sirvieron de base para la promoción de políticas educativas fundadas sobre el principio de la igualdad de oportunidades educativas, diseñadas y anunciadas a priori con el fin de erradicar —o al menos reducir— no sólo las diferencias detectadas en el ámbito educativo, sino también, en cierta medida, el conjunto de las diferencias de clase existentes en la sociedad. Y ello debido a que el logro académico se establecía como el más importante medio de adquisición de estatus socioeconómico, de modo que las diferencias de clase respecto al mismo ayudaban a perpetuar las desigualdades de clase de una sociedad. En definitiva, este tipo de políticas buscaban dentro del sistema educativo la solución para las principales desigualdades que existían fuera de él, lo que fue criticado por las posturas marxistas porque, según éstas, ello evitaba comprometer de modo alguno las reglas del sistema capitalista.

Los resultados de estos estudios empíricos llevaron a que, en una primera fase, se plantearan iniciativas políticas que buscaban la extensión de la educación a un mayor número de población en todos los niveles de enseñanza. Pero la insuficiencia de los resultados obtenidos por estas medidas llevó a que, en una segunda fase, las acciones comenzaran a centrarse en el éxito educativo (De Pablo, 1983: 127). Sin embargo, este otro tipo de políticas educativas se mostraron igualmente ineficaces. Así quedó reflejado en estudios como los que llevaron a cabo Jenks y sus colegas (1972) en EE.UU. y Boudon (1974) en Francia, en los que se constataba el fracaso de la escuela como mecanismo de nivelación social; o en el importante trabajo comparado coordinado por Shavit y Blossfeld (1993), que descubría la persistencia en el tiempo de las desigualdades educativas de clase en once de los trece países analizados.

Hasta aquí, el foco principal de atención de estos estudios aplicados habían sido las desigualdades educativas entre clases sociales. Lo mismo ocurría en el plano meramente teórico dentro de la sociología de la educación, en el que, principalmente, aproximaciones funcionalistas, marxistas (sobre todo, las teorías de la correspondencia, la de la reproducción de Bourdieu y Passeron, y las de la resistencia) e interpretacionistas (entre las que destacó la conocida como la Nueva Sociología de la Educación inglesa) debatían acerca de las causas de tal brecha. Pero, el aumento de los

flujos inmigratorios en los países desarrollados, su carácter no transitorio, y el consecuente incremento de la diversidad de orígenes nacionales y étnicos en las aulas, fue añadiendo una nueva dimensión al estudio de la desigualdad educativa en estos contextos. Esta cuestión, que, como decíamos, es probablemente el tema estelar de la sociología de la educación, adquirirá, así, una nueva arista, lo que llevó a que, progresivamente, otra área de la sociología —la dedicada al estudio de las migraciones internacionales— tomara partido en su análisis.

El interés y la preocupación, tanto científica como política, por la integración académica de los hijos de inmigrantes en aquellos países en los que éstos alcanzan proporciones significativas, ha de entenderse de nuevo desde la asunción de la educación reglada como medio de adquisición de estatus socioeconómico, algo que se sigue constatando como una regularidad empírica en las llamadas sociedades avanzadas. En ellas se demuestra la fuerte asociación positiva que existe entre el nivel educativo alcanzado y el estatus socioeconómico.² Partiendo de ahí, el logro educativo conseguido en la sociedad de llegada resultará, pues, decisivo como vía para que los hijos de inmigrantes puedan integrarse en la misma. Esto contrasta con la realidad que suelen vivir las primeras generaciones de inmigrantes económicos, que a menudo ven cómo el capital humano adquirido en sus países de origen queda devaluado en el país de llegada (Chiswick, 1988; Freidberg, 2000; Portes, 1995). En un principio, por tanto, y antes de saber si a posteriori el mercado laboral se comportará equitativamente ante los hijos de estos inmigrantes cuando su capital humano sea equivalente al de los nativos, el que los primeros alcancen un estatus socioeconómico más elevado del que hoy en día poseen sus padres dependerá en buena medida del nivel educativo que completen. Y una mejor integración socioeconómica de las segundas y venideras generaciones de inmigrantes es importante tanto por el beneficio evidente que conlleva para ellas, como por las implicaciones positivas que tiene para la cohesión social de los países.

² Así por ejemplo, según datos de 2007 de la OCDE, en España los graduados universitarios de entre 30 y 44 años tienen unos ingresos superiores en un 30% a los de aquellos que tienen en la educación secundaria postobligatoria (FP y Bachillerato) su nivel máximo de estudios, y las ganancias de estos últimos superan, a su vez, en un 16% a las de aquellos grados de educación inferior (OCDE, 2007a). Además, las personas con educación superior tienen una menor probabilidad de estar desempleados, algo que es especialmente cierto entre la población femenina. Igualmente, en el contexto andaluz diversos estudios han puesto de relieve que la educación es una variable muy relacionada con la pobreza y la exclusión social (Trujillo Carmona, 2004).

1.1.2. *La distancia académica entre hijos de inmigrantes y nativos*

Pero, ¿cuál es exactamente el panorama existente en cuanto al rendimiento académico de los hijos de inmigrantes? La evidencia empírica internacional señala que en la mayoría de los casos estudiados éstos obtienen generalmente resultados educativos inferiores a los de los jóvenes de origen nativo. Resultados inferiores, cuando, paradójicamente, sus aspiraciones y expectativas educativas son en muchos de los casos analizados tanto o más altas que las de los autóctonos. Los descendientes de inmigrantes puntúan menos en exámenes y tests estandarizados, obtienen peores calificaciones, abandonan antes la enseñanza reglada, y están sobre-representados en las ramas profesionales de la educación y en grupos y centros de menor exigencia académica (EUMC, 2004; Kao y Thompson, 2003). Estos hallazgos proceden bien de estudios de casos aislados, bien de investigaciones comparadas dentro de un mismo país o estado. Desgraciadamente, en este campo las investigaciones internacionales de carácter comparado son prácticamente inexistentes. PISA resulta una de las pocas excepciones al respecto. Un vistazo general a los principales resultados de sus ediciones de 2003 y 2006 puede ser una buena forma aproximativa de mostrar de un modo rápido y panorámico la situación general de desventaja que suelen presentar los inmigrantes en cuanto al aprendizaje escolar. Y es que en la inmensa mayoría de los países que colaboraron en el estudio (41 en 2003 y 57 en 2006) las puntuaciones obtenidas por los inmigrantes en los tests estandarizados se encontraban por debajo de las conseguidas por los nativos (OCDE, 2006: 30-36; Carabaña, 2008: 8). No obstante, el tamaño de esta brecha difiere considerablemente entre los distintos países incluidos en PISA. Para empezar, en un pequeño número de ellos se rompe la generalidad de la desventaja inmigrante³, mientras que en el resto dicha desventaja oscila notablemente. Así por ejemplo, en los resultados de ciencias de 2006 la desventaja pasa de los menos de 10 puntos de Hong Kong, Australia, Hungría, Letonia, Lituania, Israel, y Azerbayán, a los 90 o más de Austria, Finlandia, México e Indonesia. En España la diferencia en esta prueba es de 60 puntos, lo que la sitúa, junto con la mayoría de países de Europa

³ Por ejemplo, en la prueba de matemáticas de 2003 únicamente fueron excepciones Australia, Nueva Zelanda, Canadá y Macao-China, donde las desigualdades entre inmigrantes y nativos no fueron significativas (OCDE, 2006), y Corea, Macao-China, Serbia, Uruguay, Turquía, Jordania, Montenegro, Rumanía y Qatar en la prueba de ciencias de 2006, donde el diferencial es favorable a los inmigrantes (Carabaña, 2008).

Occidental, en el grupo en el que la desventaja de los estudiantes inmigrantes puede considerarse como grande (Carabaña, 2008: 8).

En este sentido, los datos de PISA ponen, por tanto, de relieve que el grado de desigualdad de rendimiento entre estos dos grandes grupos de estudiantes varía fuertemente según el país de destino y, en consecuencia, dejan abierta la posibilidad de que diversas variables de nivel macro vinculadas al mismo —tales como el tipo de políticas de integración, de sistema educativo, o de contextos de recepción a los inmigrantes— pudieran explicar la existencia de tales diferencias (OCDE, 2006).⁴

Pero además del *destino*, la literatura deja claro que el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes varía considerablemente según el origen nacional de los mismos, variable ésta no considerada por PISA en buena parte de los países en los que realizó muestras, entre ellos España. En el estado de la cuestión que Heath y sus colegas realizan sobre Europa se identifican, a grandes rasgos, las siguientes pautas de rendimiento atendiendo al origen nacional de los alumnos (Heath *et al.*, 2008: 216-17):

- Aquellos cuyos padres proceden de países no europeos menos desarrollados tienden a alcanzar niveles educativos más bajos o peores resultados que los nativos. Los grupos más desaventajados en este sentido son los hijos de turcos en Austria, Bélgica, Dinamarca, Alemania, Holanda, Noruega, Suecia y Suiza; marroquíes en Bélgica y Holanda; magrebiés en Francia; paquistaníes en Dinamarca, Noruega y Reino Unido; y caribeños en Reino Unido.
- Mejores resultados —aunque aún por debajo de los nativos— obtienen las minorías de procedencia europea, como los italianos en Bélgica, Alemania y Suiza, los portugueses en Francia y Alemania, o los originarios de la antigua Yugoslavia en Dinamarca, Alemania y Suiza.
- Los hijos de inmigrantes griegos en Alemania e irlandeses en Reino Unido igualan a la mayoría nativa.
- Finalmente, sólo unos pocos grupos superan a la mayoría nativa, a veces por una distancia considerable. Este es el caso de la segunda generación de indios tanto en Reino Unido como en Noruega, y de los chinos en Reino Unido.

⁴ Un análisis exploratorio en el que se indagan algunos de estos posibles factores *macro* relativos al destino de los inmigrantes puede hallarse en Levels *et. al.* (2008) y en Levels y Dronkers (2008).

En EE.UU., los trabajos realizados sobre la segunda gran nueva ola inmigratoria —aquella que se produce a partir de la segunda mitad de los 60, tras la puesta en vigor de la *Immigration and Nationality Act* de 1965⁵— también ponen de manifiesto notables diferencias entre los jóvenes de distintos grupos étnicos. Por lo general, la mayoría de descendientes de inmigrantes obtienen peores resultados que los nativos de raza blanca. Los más desaventajados son los inmigrantes de origen hispano, que, cuando son considerados como una única categoría, presentan resultados a un nivel tan bajo como el de los afroamericanos (Arias, 1986; Kao y Thompson, 2003; Velez, 1989). Por el contrario, los hijos de ciertos grupos de asiáticos aparecen también aquí como la excepción a la desventaja general de las minorías étnicas, al ser los únicos que superan en resultados y logro educativo final a la mayoría blanca nativa (Hirschman y Wong, 1986; Lee y Rong, 1988). Pero la experiencia de EE.UU. es una buena muestra de que el panorama se hace más complejo y heterogéneo cuando las investigaciones permiten un mayor nivel de desagregación nacional (lo cual no es ni mucho menos lo más frecuente). Entonces se descubre, por ejemplo, que entre los asiáticos hay grupos (como los chinos o los coreanos) a los que académicamente les va muy bien y superan el nivel medio de la mayoría blanca nativa, y otros (como los descendientes de camboyanos o laosianos) a los que le va bastante mal y muestran un rendimiento similar al de los afroamericanos; o que entre los latinoamericanos, los cubanos-americanos ni mucho menos presentan el bajo rendimiento de los mexicanos-americanos (Kao y Thompson, 2003).

En España, el aumento exponencial del alumnado inmigrante ha llevado a que binomio inmigración-educación se haya convertido igualmente en fuente de preocupación y de estudio. Y es que su reciente condición como país de inmigración se hace notar también claramente en el sistema educativo. El número de alumnos de nacionalidad distinta a la española matriculados en enseñanzas no universitarias de régimen general pasó de 63.044 en el curso 1996-97 a 610.702 en el curso 2006-07, es decir, casi se multiplicó por diez en dicho decenio; y si en el curso 1996-97 el número de alumnos extranjeros constituía sólo el 0,8% del conjunto de los alumnos matriculados, una década más tarde éstos suponen ya el 8,6% de ese total (ver tabla 1.1

⁵ Este Acta se convierte en Ley en julio de 1968 y supone un giro en los orígenes de los flujos inmigratorios, que pasan de proceder eminentemente de Europa a componerse fundamentalmente de personas que provienen de América Latina, Asia y otras zonas menos desarrolladas.

en p. 9). La minoría en cuestión cobra ya, por tanto, dimensiones significativas. Los colegios e institutos de Andalucía y de la provincia de Málaga —ámbitos geográfico-administrativos a los que pertenece el caso que aquí se analiza— tampoco son ajenos a esta realidad. En términos absolutos, Andalucía es la cuarta Comunidad en matriculación de alumnado extranjero, sólo superada por Madrid, Cataluña y la Comunidad Valenciana, y Málaga la primera provincia andaluza. En el curso en el que la investigación que aquí se presenta tuvo lugar (2006-07) se contabilizaron en Andalucía 71.562 alumnos no españoles, lo que supone el 11,7% del total del alumnado extranjero en España. Aunque, éstos no dejan de ser una minoría (5%) en relación al total de alumnos matriculados en Andalucía, si retrocedemos al curso 1996-97 vemos que entonces el número de alumnos extranjeros era de 5.036, lo que significa que en un decenio este grupo de población se ha multiplicado por catorce, crecimiento ampliamente superior al promediado en el conjunto del país.

En el sentido opuesto, las bajas tasas de natalidad que mantiene la población autóctona provocan un acusado descenso de la matriculación de alumnos de origen español, lo que contribuye también a que los extranjeros adquieran mayor presencia relativa. Además, es previsible que esta relevancia cuantitativa de la inmigración en el sistema educativo español continúe creciendo, o que al menos no disminuya fuertemente.⁶ De hecho, en los dos años siguientes a la realización del trabajo de campo para esta investigación el porcentaje que representan los extranjeros en el total del alumnado ha subido hasta situarse en el 5,90% en Andalucía y el 10,15% en España (datos del curso 2008-09). Ante tal escenario, la integración de los alumnos hijos de inmigrantes surge como un nuevo gran reto para el sistema educativo español. De ella dependerá en buena medida el futuro de estos jóvenes en España, es decir, su integración en el conjunto de la sociedad. Dado que en España el derecho universal a la educación y, lo que es más importante, la obligatoriedad de la misma entre los 6 y los 16 años de edad, parecen estar garantizando de forma prácticamente plena el acceso de los jóvenes de origen inmigrante a las enseñanzas obligatorias (los estudios al respecto

⁶ Es lo esperable teniendo en cuenta que la mayor parte de los inmigrantes (el 81% según los datos de la ENI) tienen intención de permanecer en España, que las mujeres inmigrantes tienen una tasa de fecundidad superior al de las nativas (ver <http://www.ine.es>), y que es probable que, una vez superada la crisis económica iniciada en 2008 la población extranjera vuelva a crecer por encima de la española (la ruptura de esta tendencia se ha visto reflejada por primera vez mínimamente —con un decrecimiento de la población extranjera del 0,3%— en los datos provisionales del Padrón a 1 de enero de 2011).

reflejan que el porcentaje de escolarizados en este grupo está muy próximo al 100%)⁷, medir su integración una vez que están dentro del sistema educativo se impone como el siguiente paso necesario.

Sin embargo, lo cierto es que a pesar del creciente interés por esta cuestión, el panorama de la investigación destinada al estudio de la integración educativa de los inmigrantes en este país se encuentra más bien dominado por el análisis de su dimensión sociocultural, dedicada, principalmente, a indagar en el “contacto cultural” que se produce dentro del ámbito educativo entre nativos e inmigrantes, a examinar el modo en que se tratan sus rasgos culturales de origen en la sociedad de llegada, o a estudiar los procesos de cambio cultural que viven los alumnos de origen inmigrante y cómo éstos afectan a sus identidades; ya sea a través de interpretaciones multiculturalistas o, más comúnmente, interculturalistas.⁸ En contraste, los trabajos empíricos que, como éste, se centran en el análisis de resultados académicos —y con ello en la dimensión socioeconómica de esta integración, al entender el logro educativo como un medio para la adquisición de estatus— son mucho menos numerosos.

⁷ Según una encuesta realizada a familias marroquíes y dominicanas en España, la escolarización de sus hijos durante el curso 2000-01 era prácticamente absoluta en la cohorte de edad obligatoria (6-15 años) y también es elevada en el tramo inferior (Colectivo IOÉ, 2002:53). Por citar estudios centrados en comunidades autónomas, según las estimaciones de Liberal y García (2003) en Navarra el 97% de los niños extranjeros de entre 3 y 15 años están escolarizados, mientras que en Andalucía, datos del estudio NEPIA (Pérez Yruela y Rinken, 2005) muestran que, en el tramo obligatorio, este porcentaje supera el 90% entre los inmigrantes procedentes de países en vías de desarrollo.

⁸ Varios trabajos han revisado la literatura que, desde distintas disciplinas académicas, se ha ocupado de analizar la cuestión de la diversidad cultural en el sistema educativo español. Véase, por ejemplo, Terrén (2005a), y para revisiones de la literatura sobre educación intercultural, Murillo (1995), García Castaño *et al.* (2000) o CIDE (2005).

TABLA 1.1: Series del alumnado extranjero en España y Andalucía desde el curso 1996-97 al 2006-07. Enseñanzas no universitarias de régimen general

		1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
ESP.	Alumnado extranjero (total)	63.044	72.335	80.587	107.303	141.916	207.112	307.151	402.117	460.518	530.954	610.702
	Alumnado extranjero (%)	0,84%	0,99%	1,13%	1,54%	2,06%	3,03%	4,49%	5,82%	6,64%	7,60%	8,62%
	Variación porcentual interanual	8,96%	14,74%	11,41%	33,15%	32,26%	45,94%	48,30%	30,92%	14,52%	15,29%	15,02%
AND.	Alumnado extranjero (total)	5.036	5.254	8.605	14.673	17.696	22.749	32.430	44.240	51.340	60.654	71.562
	Alumnado extranjero (%)	0,33%	0,35%	0,59%	1,02%	1,24%	1,61%	2,30%	3,13%	3,65%	4,31%	5,05%
	Variación porcentual interanual	16,71%	4,33%	63,78%	70,52%	20,60%	28,55%	42,56%	36,42%	16,05%	18,14%	17,98%

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia (<http://www.educacion.es>). Elaboración propia.

Los datos disponibles sobre resultados y logro educativo de los jóvenes inmigrantes son de momento escasos y no tienen el alcance suficiente como para permitir generalizaciones válidas (Terrén, 2008: 197). Probablemente ello tiene su explicación en el breve recorrido que todavía tiene este fenómeno en nuestro país, pero también en el recelo con el que las autoridades educativas guardan los datos relativos al rendimiento de los alumnos. Lo que en cualquier caso está claro es que la poca evidencia disponible apunta a la existencia de cierta desventaja de éstos respecto a los nativos. Así lo prueba, por ejemplo, la investigación llevada a cabo por Aparicio y Tornos (2006) sobre marroquíes, dominicanos y peruanos, que analiza la medida en que las segundas generaciones de inmigrantes de estos grupos de procedencia abandonan la educación en la etapa post-obligatoria. El estudio, cuyo trabajo de campo se realizó en Madrid y Barcelona entre finales de 2002 y comienzos de 2003 y que cuenta con una muestra de 593 individuos, concluye que, aunque con diferencias entre ellos, estos tres grupos de inmigrantes de segunda generación abandonan los estudios en mayores proporciones que los españoles. También Serra y Paludàrias (2008), con datos oficiales sobre la ESO en Cataluña, estiman una menor tendencia por parte de los extranjeros a continuar en la educación post-obligatoria, encuentran que aquellos que lo hacen se decantan en mayor medida que los autóctonos por la vía de la formación profesional, y que los inmigrantes repiten curso en mayor medida que los españoles. Del mismo modo, Fullana *et al.* (2003) observaron las trayectorias educativas del alumnado africano matriculado en varias zonas de Girona y comprobaron que, entre ellos, el porcentaje de los que acababan educación primaria con serias dificultades de aprendizaje doblaba el de los españoles, y que la proporción de aquellos que no continuaban en secundaria multiplicaba por diez la que presentaban los autóctonos. Por su parte, en un informe del Defensor del Pueblo (2003) se calculó la “tasa de idoneidad” (porcentaje de alumnos que tenían la edad correspondiente al curso en el que estaban) para la muestra estudiada. Dicha tasa era siempre inferior en el alumnado inmigrante, siendo la diferencia de 14 puntos porcentuales en último curso de la ESO.

Igualmente, algunos estudios que han hecho uso de métodos cualitativos han recogido también, a través de la percepción del profesorado entrevistado, una mayor tendencia a no continuar los estudios por parte de los inmigrantes.⁹ Lo que en ningún caso se ha hallado en esta revisión de trabajos centrados en el ámbito español son

⁹ Véase, por ejemplo, Siguán (1998), o el estudio del Defensor del Pueblo (2003).

estudios que, como el que aquí se presenta, midan esta forma de desigualdad educativa a través de las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

Ante tal escasez e insuficiencia empírica, el valor de los datos de PISA cobra mayor amplitud, pues por más que lo que mida no sean resultados escolares en sí, sino la capacidad o competencia académica demostrada por los alumnos en distintas pruebas estandarizadas, cabe esperar que ambas variables (resultados escolares y competencia académica) estén asociadas fuerte y positivamente entre sí. En su muestra española, PISA también da cuenta de importantes desigualdades desfavorables a los alumnos extranjeros, si bien estos datos presentan el gran inconveniente de no permitir desagregación alguna en función del origen geográfico. Concretamente, en las pruebas de ciencias de 2006 los alumnos inmigrantes obtuvieron de media 60 puntos menos que los nativos (en una escala en la que los valores se pasaron a una escala con una media de la OCDE de 500 y desviación típica de 100), y aunque es cierto que las diferencias varían sustancialmente de una comunidad autónoma a otra, también lo es el hecho de que no hay una sola en la que éstas sean favorables al alumnado inmigrante (Carabaña, 2008: 5). Estas diferencias eran ya apreciables en 2003, siendo mucho más amplias en el caso de los estudiantes con dos padres inmigrantes que en el de hijos de parejas mixtas —un padre inmigrante y otro nacido en España— (Cebolla Boado y González Ferrer, 2008: 178).

En definitiva, aunque en España resulte todavía escasa, la evidencia general que da cuenta de la desventaja académica de los hijos de inmigrantes es amplia y robusta. Cabe preguntarse a continuación cuáles son las causas de la misma. El siguiente apartado pretende resumir el estado de la investigación empírica a este respecto.

1.1.3. *El porqué de la desventaja académica de los inmigrantes: breve estado de la cuestión*

La aproximación al estudio de esta cuestión suele estar dominada por la siguiente pregunta: ¿son las desigualdades de rendimiento académico que se dan entre los estudiantes inmigrantes y los autóctonos sólo el reflejo de sus distintos orígenes (clases) sociales, o están además condicionadas por factores ligados a su condición étnica? O expresado de un modo más conciso: ¿origen social u origen étnico?

La respuesta a este interrogante suele afrontarse mediante el uso de técnicas de análisis multivariable y siguiendo el patrón que describo a continuación:

- Si tras controlar el efecto estadístico de la clase social las diferencias entre inmigrantes y nativos son poco apreciables y el origen geográfico o étnico del individuo tiene un efecto estadísticamente poco significativo sobre los resultados educativos, esto significará que la fuente de dicha desigualdad es la misma para inmigrantes y no inmigrantes, y que los peores resultados de los primeros respecto a los segundos son causados por la clara situación de desventaja que tienen en lo que se refiere a su posición en la escalera social. Identificaré aquí esta aproximación como la *tesis de la desventaja de origen social*.
- Si, por el contrario, después de tener en cuenta el origen social tales diferencias siguen siendo amplias y la incidencia de la variable origen geográfico o “étnico” significativa, resultará entonces que aquel no explica suficientemente esta varianza, lo cual supondría que, *más allá del origen social*, existen otros factores que afectan de forma especial a esta población inmigrante y que inciden en la existencia de tales desigualdades, lo cual dejaría espacio para otro tipo de explicaciones. Entre ellas adquieren especial relevancia dentro de la literatura aquellas que se centran en condicionantes y argumentos de tipo étnico, tales como ciertas especificidades culturales vinculadas al mismo, la discriminación, la influencia de los pares de la misma nacionalidad y de las redes “co-étnicas”, etc; una segunda opción que identificaré como *tesis de la desventaja étnica*.

Y bien, ¿qué puede concluirse en relación con este debate tras la revisión de los estudios empíricos? Uniendo la evidencia procedente de los distintos estudios nacionales desarrollados, Heath *et al.* (2008: 221) concluyen que, a grandes rasgos, en Europa los hallazgos sobre los resultados educativos de las segundas generaciones pueden sintetizarse en tres tendencias:

- En el caso de las segundas generaciones originarias de países europeos que tuvieron un desarrollo económico más tardío (como Portugal, Italia, España, Grecia y la antigua Yugoslavia) prácticamente toda su desventaja educativa se explica a través del origen socioeconómico. Es decir, su logro y sus resultados son equiparables a los de los nativos de igual clase social. Esto es así en Bélgica (Phalet *et al.*, 2007), Francia (Vallet y Caille, 1999; Brinbaum y Cebolla Boado, 2007; Cebolla Boado, 2008), y Alemania —con la excepción en este caso de los italianos— (Kristen y Granato, 2007).

- La mayor parte de las minorías procedentes de países menos desarrollados (turcos, magrebíes y paquistaníes han sido las más estudiadas) siguen presentando peores resultados aún después de controlar estadísticamente el nivel socioeconómico de la familia. En Gran Bretaña, Bélgica, Dinamarca y Noruega el origen social explica alrededor de la mitad de estas desigualdades educativas. Por su parte, la desventaja que experimentan los turcos en Holanda y en Alemania (Van de Werfhorst y Van Tubergen, 2007; Kristen y Granato, 2007) y los magrebíes en Francia (Brinbaum y Boado, 2007) se debe casi completamente al origen socioeconómico.
- En Gran Bretaña, después de tener en cuenta el nivel socioeconómico, la ventaja educativa de los indios y de los chinos sobre los estudiantes de origen nativo es aún mayor, lo que indica que su éxito educativo se cimienta sobre elementos que van más allá de su posición de clase (Rothon, 2007).

En los EE.UU. las tendencias generales que hallamos entre los “nuevos inmigrantes” respecto a la incidencia del origen socioeconómico son fundamentalmente las dos últimas que se acaban de señalar. A grandes rasgos, puede decirse que para los hispanos la desventaja educativa con respecto a la mayoría blanca se diluye en buena medida (aunque no del todo) después de controlar estadísticamente el estatus social de la familia (Kao *et al.* 1996; Warren, 1996; Kao y Thompson, 2003), mientras que la minoría asiática sigue obteniendo mejores resultados que los autóctonos blancos y que el resto de grupos étnicos aun cuando dicho factor es tenido en cuenta (Kao y Thompson, 2003). Es preciso señalar, no obstante, la existencia de diferencias significativas entre los distintos orígenes nacionales dentro de estos dos grupos, los cuales no se comportan de manera totalmente homogénea.¹⁰

Por su parte, los datos de PISA, el más importante de los estudios que permiten la comparación internacional a este respecto, también muestran que el origen socioeconómico está fuertemente asociado con el rendimiento de los estudiantes y que, en consecuencia, la desventaja de los inmigrantes queda sustancialmente reducida cuando éste es tenido en cuenta. No obstante, en la mayoría de los países analizados este

¹⁰ Entre los asiáticos hay grupos (como los chinos o los coreanos) a los que académicamente les va muy bien y superan el nivel medio de la mayoría blanca nativa, y otros a los que le va bastante mal (como los descendientes de camboyanos o laosianos) y muestran un rendimiento similar al de los afroamericanos. También hay diferencias significativas entre los latinoamericanos, de modo que, por ejemplo, los cubanos-americanos ni mucho menos presentan el bajo rendimiento de los mexicanos-americanos (Kao y Thompson, 2003).

factor tampoco consigue explicar completamente tal desventaja. Así ocurre en las tres muestras realizadas por PISA hasta el momento, en 2000, 2003 y 2006, respectivamente (Marks, 2005; OCDE, 2006; OCDE, 2010). La limitación que presenta este estudio al no poderse identificar el país de origen de los inmigrantes en buena parte de las muestras nacionales¹¹, impide realizar grandes diferenciaciones comparadas según esta variable.

En España, el trabajo de Zinovyeva *et al.* (2009) explotando los datos de PISA 2006 es el único hallado en el que se analiza de forma clara el efecto de este tipo de condicionantes. Según sus análisis, el contexto familiar daría cuenta de aproximadamente la mitad de la brecha que hay entre estudiantes inmigrantes y nativos.

En definitiva, acerca de la influencia del nivel socioeconómico de la familia, de la revisión de la literatura internacional puede concluirse, a grandes rasgos:

1. Que está totalmente aceptado que resulta el factor más importante a la hora de explicar estas desigualdades educativas.
2. Que, a pesar de su importancia, en la mayor parte de los casos este factor no logra explicar el total de estas diferencias educativas, lo que advierte sobre la incidencia de otro tipo de condicionantes.

Ahora bien, más allá de estas dos primeras conclusiones, la evidencia empírica disponible ofrece resultados que todavía están lejos de resultar concluyentes. Por tanto, en aquellos países en los que dicha evidencia es sólida y suficiente como para haber alcanzado el punto anterior (medición fiable de las diferencias académicas y del efecto del origen social sobre las mismas), el principal interrogante que permanece sin clarificar es el siguiente: ¿qué factores y mecanismos están detrás de esa porción de varianza no explicada por el origen social? Y es ahí donde se sitúa el segundo de los principales debates en esta materia. Las respuestas que se encuentran en la literatura son numerosas y de naturaleza heterogénea. Desde las centradas en factores vinculados al estatus migratorio o al origen nacional o étnico, hasta las que atienden a aspectos relacionados con el contexto escolar, entre otras. La mayor parte de ellas, así como las diversas dedicadas a explicar el mecanismo que vincula el entorno familiar al rendimiento académico, serán revisadas en el capítulo 2, el cual constituye, por así

¹¹ En PISA 2003, por ejemplo, sólo podía discernirse el país de procedencia de los inmigrantes en 13 de las 41 muestras nacionales (Levels *et al.*, 2008: 841).

decirlo, la base teórica de esta tesis. De cualquier modo, lo que sí puede adelantarse es que, en este punto, el debate científico internacional se encuentra abierto, sin que de momento se hayan descubierto pautas comunes concluyentes más allá de lo ya explicitado.

1.2. Marbella, un estudio del caso español: objetivos, estrategia de investigación, metodología y definiciones de partida

Lo visto hasta aquí no hace sino evidenciar el interés y la pertinencia que tiene el estudio del rendimiento académico de los hijos de inmigrantes, así como la necesidad específica de que éste sea abordado en el marco del caso español. Recordemos que, según se ha explicado, dicho interés ocupa lugar en dos planos distintos:

- El político y social, por el reto que supone y supondrá evitar las posibles desigualdades educativas que afecten a los hijos de inmigrantes si se pretende lograr su integración socioeconómica posterior en la sociedad española.
- El científico, por su relevancia tanto empírica (ante la escasez de estudios que abordan esta cuestión en España), como teórica (por ser éste un debate en expansión y aún abierto en el ámbito académico internacional).

La elección del municipio de Marbella como caso de estudio obedece a que éste se descubrió como el que mejor respondía dentro de Andalucía a la combinación de una serie de condiciones.¹² Dichas condiciones eran, fundamentalmente, que hubiese una cantidad suficiente de hijos de inmigrantes en la etapa educativa a estudiar, que estos fueran diversos en cuanto a su origen nacional o geográfico, y que se concentraran en un número reducido de centros —cuestión que se imponía por cuestiones de tipo logístico-financiero— (ver el apartado 2.2 del anexo metodológico para una explicación más detallada del proceso de selección de este municipio como caso a estudiar).

Se exponen seguidamente los objetivos establecidos, la metodología utilizada y la estrategia de investigación planteada en lo que al análisis de los datos y la información se refiere. Se cierra el capítulo describiendo cómo se estructura la tesis y anticipando las definiciones operativas de una serie de conceptos clave que son utilizados de manera recurrente a lo largo de todo el trabajo.

¹² La restricción inicial al territorio andaluz se justifica por las ventajas de esta elección en cuanto a accesibilidad y logística, y por la estrecha vinculación del centro de investigación en el que desarrollé este estudio (el IESA-CSIC) con esta comunidad autónoma.

1.2.1. *Objetivos de la investigación*

Objetivos generales:

- Conocer el rendimiento académico del alumnado de origen inmigrante escolarizado en 3º y 4º de ESO en los IES de Marbella y descubrir si existen desigualdades con respecto a lo hallado en los alumnos autóctonos.
- Detectar los factores y mecanismos que expliquen las diferencias (si las hubiera) entre unos y otros en cuanto a dicho rendimiento.

Objetivos específicos:

1. Conocer los resultados educativos (variables dependientes) de los alumnos de origen inmigrante y de los de origen autóctono (tomados estos últimos como grupo de control), midiendo y describiendo las posibles diferencias entre ambos. Los datos relativos a los alumnos inmigrantes se categorizarán en función del origen o procedencia geográfica de los mismos.
2. Obtener información acerca de una amplia serie de variables —tanto de tipo individual como contextual— que puedan explicar las posibles diferencias de resultados en las variables dependientes entre nativos e hijos de inmigrantes.
3. Recoger y analizar los discursos de alumnos, padres y docentes sobre todo aquello que ayude a comprender las desigualdades educativas detectadas.
4. Aunando toda la información recabada —tanto la cualitativa como la cuantitativa—, detectar los factores y mecanismos que explican esas diferencias.
5. Formular las conclusiones y las implicaciones que se deriven de éstas a efectos de orientar posibles actuaciones político-administrativas en el contexto analizado.

1.2.2. *Metodología*

Como ya se ha anticipado en la redacción de los objetivos específicos, para cubrir los objetivos expuestos me valgo de la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas de recogida y análisis de datos, que son utilizadas fundamentalmente de un modo complementario. Se presenta a continuación la información más básica sobre la metodología empleada, pudiendo consultarse en el Anexo II una explicación mucho más pormenorizada y extendida de estas y otras cuestiones metodológicas.

La parte cuantitativa del estudio se basa en una encuesta, cumplimentada por los propios estudiantes¹³ durante una hora lectiva del último trimestre del curso 2006-07, que se dirigió a todos los alumnos de 3º y 4º de ESO de los diez institutos públicos existentes en el término municipal de Marbella (N=1.461). El porqué de la elección de estos dos cursos como periodo escolar analizado se resume en el hecho de que el segundo ciclo de educación obligatoria es la etapa inmediatamente anterior al punto más crítico y definitorio de la que será la trayectoria educativa final del individuo una vez que éste se encuentra ya dentro del sistema educativo; me refiero al momento en el que el individuo ha de optar entre no continuar los estudios para acceder directamente al mercado laboral, realizar algún módulo de formación profesional, o realizar el Bachillerato y tomar así el camino que conduce a la universidad.¹⁴ Es muy importante subrayar que la encuesta realizada no recoge, como suele ser más habitual, una muestra poblacional, sino que contempló inicialmente el conjunto del universo a estudiar (alumnos matriculados en el último ciclo de educación secundaria obligatoria en los centros públicos de Marbella). Se puede decir, por tanto, que en lugar de contar con una muestra, más bien contamos aquí con el censo de la población que es objeto de estudio, lo cual invalida la necesidad y el sentido de realizar inferencia estadística alguna, algo que el lector habrá de tener bien presente cuando se expongan los resultados de los análisis multivariantes. Los únicos alumnos que no completaron el cuestionario fueron aquellos que no acudieron a clase durante la hora en la que la encuesta se llevó a cabo y, por motivos de calendario escolar, los integrantes de tres grupos de uno de los IES.¹⁵

¹³ Tomo la declaración de los alumnos como fuente para conocer sus propios resultados escolares una vez comprobada la imposibilidad de contar directamente con sus calificaciones oficiales por motivos de tipo legal-administrativo. En cualquier caso, ésta se ha mostrado repetidamente como una fuente razonablemente fiable, pues correlaciona altamente con los resultados recogidos en los registros oficiales. Para una revisión de estudios que llevan cabo este tipo de correlaciones puede verse Kuncel *et al.* (2005).

¹⁴ Centrarme en cursos previos hubiese significado recoger unas calificaciones que definirían en menor medida el que sería el logro educativo final del individuo al estar más alejadas de ese punto crítico; y hacerlo en etapas más avanzadas hubiese supuesto dificultades mucho mayores a la hora de captar una masa crítica suficiente para la encuesta, ya que los alumnos estarían más distribuidos en distintos tipos de enseñanza (FP y Bachillerato) y en diferentes programas académicos dentro de cada una de ellas, y, además, parte de ellos habría abandonado ya los estudios.

¹⁵ Según mis estimaciones más pesimistas, esto supondría menos del 30% del total de matriculados en 3º y 4º de ESO en el periodo de realización de la encuesta. Es probable que esto haya introducido un cierto sesgo (positivo) que haya actuado elevando ligeramente los resultados de las variables dependientes estudiadas, ya que es de prever que un porcentaje muy amplio de aquellos alumnos que no quedaron reflejados en la encuesta fuesen absentistas continuados o chicos que acababan de abandonar los estudios tras cumplir los 16 años; alumnos estos que muy posiblemente se encontrarían entre los que registrarían las peores calificaciones. Por otro lado, me resultó imposible determinar en qué medida esta pérdida de población afectó distintamente a los nativos y a los hijos de inmigrantes. En todo caso, no hay motivo

La parte cualitativa se compone de la información obtenida a partir de entrevistas en profundidad realizadas a alumnos, padres y docentes (principalmente, directores de los IES y orientadores), y de grupos focales desarrollados con los tutores de curso de los alumnos encuestados.

Las técnicas cuantitativas utilizadas permiten medir y comparar la situación de los alumnos de origen inmigrantes respecto a las variables dependientes (objetivo específico nº1) e independientes (objetivo específico nº2), así como analizar estadísticamente, mediante análisis multivariados, las relaciones existentes entre unas y otras, detectando con ello los factores y mecanismos que explican las posibles diferencias halladas en cuanto a las primeras (objetivo específico nº4). Por su parte, a través de las técnicas cualitativas se captan los discursos de los principales actores implicados (objetivo específico nº3), lo que permite tanto detectar cuestiones que, por cualquier motivo, hubiesen quedado fuera de las incluidas en la encuesta, como profundizar en otras que en dicho formato fueron tratadas y recogidas de un modo necesariamente reducido. Todo esto contribuye igualmente a poder llevar a cabo un análisis más completo de cara a lo establecido en el cuarto de los objetivos específicos definidos.

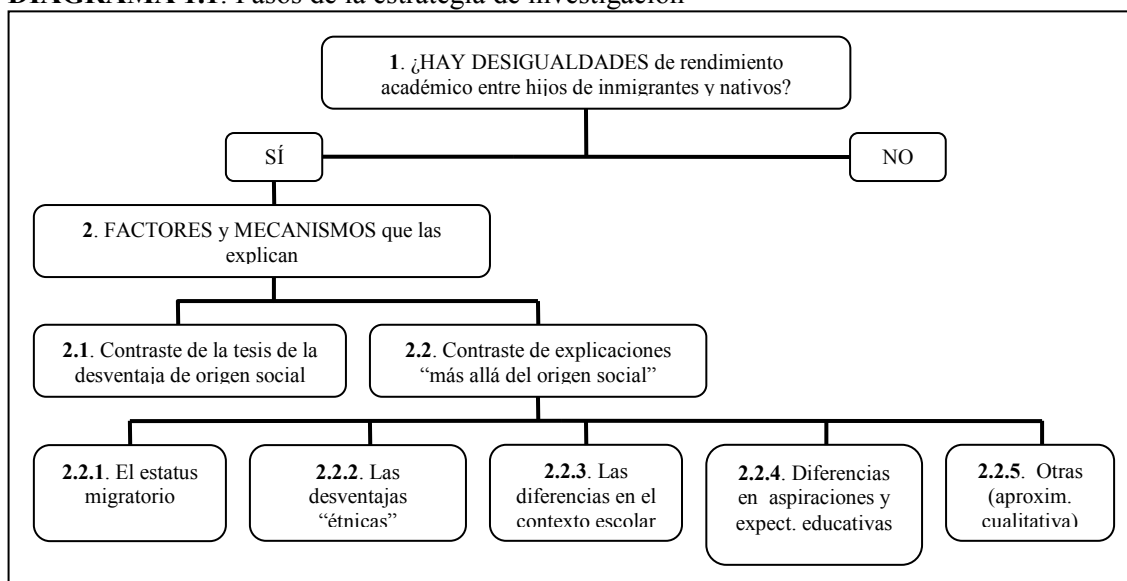
1.2.3. *Estrategia de investigación y primeras hipótesis de partida*

La estrategia de investigación seguida en esta tesis consta de dos grandes pasos diferenciados dedicados a cubrir cada uno de los dos objetivos generales planteados (ver diagrama 1.1). El primero supone la medición cuantitativa de las calificaciones de los alumnos estudiados, con el fin último de comprobar si los hijos de inmigrantes y los de autóctonos difieren a este respecto. Sobre la base de la amplia evidencia empírica disponible en el contexto internacional y de la (más escasa) existente en el marco español, puede establecerse como primera hipótesis de partida que los hijos de inmigrantes tendrán un rendimiento académico inferior al de los alumnos de origen español. Así pues:

H₁: las calificaciones medias de los alumnos hijos de inmigrantes serán inferiores a las de los estudiantes de origen nativo.

para pensar que la variación pudiera ser tal que alcanzara a afectar de manera decisiva a los resultados de la investigación.

DIAGRAMA 1.1: Pasos de la estrategia de investigación



A partir de ahí, con el segundo paso dentro de la estrategia de investigación, este estudio trata de esclarecer los factores que condicionan la existencia de tales desigualdades —ya adelante que, como se preveía, las hay— y los procesos a través de los cuales estos condicionantes actúan (objetivo general n°2); es decir, se intenta hallar el porqué de las diferencias académicas entre inmigrantes y nativos, *leitmotiv* de este estudio. Para ello se sigue una estrategia que en cierto modo es paralela al primer y principal debate académico que se ha establecido en torno a esta cuestión, el cual ha sido expuesto previamente y que puede resumirse en la siguiente pregunta: ¿son las desigualdades de rendimiento académico que se dan entre los estudiantes inmigrantes y los autóctonos sólo el reflejo de sus distintos orígenes (clases) sociales, o están además condicionadas por factores ligados a su condición étnica? O expresado de un modo más conciso: ¿origen social u origen étnico? Así, en un primer término se determinará en qué medida el origen social (familiar) del individuo afecta a la existencia de las diferencias estudiadas; y en un segundo término se examinará el efecto de otro tipo de condicionantes y explicaciones entre las que se incluyen aquellas que se centran en cuestiones de carácter migratorio, nacionales o “étnicas”, pero también las que prestan atención a factores contextuales de los centros de enseñanza, a diferencias en las aspiraciones y expectativas educativas de los alumnos, así como otra clase de explicaciones que puedan surgir de la exploración de la información obtenida a través de las entrevistas y los grupos focales (ver diagrama 1.1). De este gran segundo paso de la estrategia de investigación puede esperarse, de acuerdo con lo que, como ya se ha expuesto, es una regularidad empírica en el contexto internacional, que el origen social

del alumno constituya el factor más relevante a la hora de explicar las desigualdades analizadas. En virtud de ello pueden anticiparse, por tanto, las siguientes hipótesis:

H₂: el menor nivel socioeconómico de las familias de alumnos inmigrantes contribuirá a explicar su inferior rendimiento académico.

H₃: el origen socioeconómico es el factor que explica en mayor grado la desventaja académica de los hijos de inmigrantes.

El resto de hipótesis de investigación, derivadas de cada uno de los mecanismos explicativos apuntados en la estrategia de investigación, se hacen explícitas en el capítulo 2, donde se describen uno por uno esos mecanismos y se recoge el soporte que encuentran en la literatura.

1.2.4. *Estructura de la tesis*

La tesis se divide en siete capítulos que se suman a este primero que tiene carácter introductorio. El capítulo 2 constituye en gran medida, como decía más atrás, la base teórica de este estudio. Resultado de una extensa revisión bibliográfica, en él se exponen un buen número de explicaciones que pueden servir para dar respuesta al porqué de la desventaja académica que afecta a los hijos de inmigrantes. El tercer capítulo supone la contextualización del caso concreto que aquí se estudia. En él se describe en términos socioeconómicos y migratorios el marco geográfico en el que se centra esta tesis, Marbella.

La parte empírica consta de cuatro capítulos que se estructuran siguiendo la estrategia de investigación adoptada. Los capítulos 4, 5 y 6 contienen los análisis realizados a partir de los datos de la encuesta, mientras que el séptimo hace lo propio con la información obtenida mediante las técnicas cualitativas. En el primero de ellos (capítulo 4) se define a la población objeto de estudio a partir de algunas de las variables clave y se miden las diferencias que presentan en cuanto a su rendimiento escolar, abordando con ello el primero de los objetivos planteados. El análisis empírico de los factores y mecanismos que dan cuenta de tales diferencias se desarrolla en los tres capítulos siguientes. En el quinto, se mide el efecto que sobre las mismas tiene el origen social (familiar) del individuo, es decir, se contrasta la tesis de la desventaja del origen social teniendo en cuenta las distintas explicaciones teóricas previamente revisadas en el capítulo 2. A continuación, en el capítulo 6, se analiza la influencia de una serie de condicionantes y mecanismos de naturaleza distinta a los anteriores y también destacados en la literatura especializada. En concreto, se examinan los efectos de: (1)

variables y explicaciones vinculadas al estatus migratorio de los alumnos, (2) a su origen nacional o étnico (contrastando, con ello, la “tesis de la desventaja étnica”), (3) al contexto escolar en el que estudian, y (4) de las diferencias en sus aspiraciones y expectativas educativas.¹⁶ Finalmente, la información cualitativa examinada en el capítulo séptimo permite explorar otra serie de posibles explicaciones de naturaleza también distinta al origen social y complementar los hallazgos derivados de los análisis cuantitativos.

Por último, la tesis culmina en un capítulo de conclusiones finales (capítulo 8) en el que se resumen los resultados más relevantes y se sugieren las principales implicaciones político-administrativas que se derivan de los mismos.

1.2.5. *Algunas definiciones de partida*

Antes de poder comenzar a despejar las incógnitas que plantea este trabajo conviene definir lo que se entenderá aquí por alumno inmigrante y por otros términos que serán repetidamente utilizados a lo largo de todo el trabajo.

Como viene siendo habitual en la literatura que indaga en los procesos de integración de la población *inmigrante*, dentro de esta categoría se incluyen no sólo a los nacidos en un país distinto al del caso estudiado, sino también a aquellos cuyos padres nacieron más allá de las fronteras del país en cuestión. Siguiendo esta concepción se diferencia, por tanto, a inmigrantes de *primera* y de *segunda generación*, distinción que, por más que sea ampliamente utilizada, aún no está totalmente libre de cierta controversia académica.¹⁷ El rechazo de dicha distinción y, en particular, del término «segunda generación» encuentra motivos tanto gramaticales —¿cómo puede definirse como inmigrantes a personas que nacieron “aquí”, que nunca inmigraron?—, como sociales —desvincular el término inmigrante de la acción que lo define (inmigrar) supone considerar a estas segundas generaciones un estamento social de condición hereditaria, con las implicaciones estereotípicas y discriminatorias que esto puede acarrear—. Pero no es éste ni mucho menos lugar para contribuir a esta discusión o extenderme en exponer las distintas posturas al respecto. Simplemente diré aquí que la

¹⁶ El análisis del efecto de las aspiraciones y expectativas educativas en último lugar está motivado por razones metodológicas que se exponen más adelante.

¹⁷ Bien es cierto que esta controversia se mantiene más en Europa y especialmente en aquellos ámbitos académicos, como el español, todavía comparativamente poco acostumbrados a tratar el tema de la inmigración debido a la relativa novedad del fenómeno en su marco de referencia. En los países de mayor tradición inmigratoria, como EE.UU., el concepto de segunda generación parece fuera de toda discusión.

decisión de adoptar tal distinción analítica en esta investigación se justifica tanto por la adecuación empírica de la misma —son más que obvias las realidades distintas a las que, por más que hayan nacido en el “aquí”, se enfrentan las segundas generaciones como consecuencia de factores derivados de la condición de inmigrantes de sus padres—, como por su amplio grado de aceptación y uso a pesar de las objeciones anotadas, entendiendo que es necesario unificar criterios en la investigación si lo que pretendemos es lograr que ésta avance en sus propósitos. Además, suscribo en este sentido lo argumentado por Aparicio y Tornos (2005: 20-24) cuando defienden el uso del término *segunda generación* aludiendo a su connotación socio-histórica —y no sólo a la biológica— y haciendo hincapié en esa necesidad de analizar separadamente a sus integrantes del resto de población nativa, tal y como de hecho son distinguidos en la realidad social:

“Es obvio el significado biológico del término generación (...). Pero en términos histórico-políticos una nueva generación no aparece simplemente en la convivencia social porque haya unos padres que tengan hijos, sino porque en esa convivencia se hacen presentes cohortes impregnadas de una nueva sensibilidad para actuar y pensar. (...) El querer evitar el uso de aquella expresión [segunda generación] por los efectos discriminatorios que puede conllevar para ese específico estrato de población, que en la convivencia común se ve sin duda real y objetivamente discriminado, podría equivaler a echar un velo sobre lo que ocurre con él, pretendiendo que en el lenguaje se le trate por igual mientras que en la realidad cotidiana no son tratados como iguales ni están expuestos a dificultades iguales”.

Aparicio y Tornos (2005: 22)

Bajo esta misma connotación socio-histórica del término aparece una tercera noción que se une a las ya clásicas de primera y segunda generación de inmigrantes. Nos referimos al concepto de *generación 1,5* (generación uno y medio), que Rumbaut define como aquellos chicos que nacieron en un país distinto al país de llegada, pero que han sido educados (al menos parcialmente) en el mismo; chicos que, por la edad en la que llegan, tienen que enfrentarse a dos momentos de transición vitales: la adolescencia —transición de la infancia a la vida adulta— y el proceso de aculturación —la transición de un ambiente sociocultural a otro distinto—. Tal y como explica Rumbaut, a diferencia de esta *generación 1,5*, la primera generación afronta únicamente la última de estas transiciones, mientras que la segunda afronta sólo la relativa a la adolescencia. Los miembros de la generación 1,5 se sitúan, de hecho, en la frontera entre el mundo de la sociedad de origen y el de la de sociedad de llegada, sin ser completamente parte de ninguno de ellos (Rumbaut, 1991: 61) pero, a la vez, siendo parte de ambos.

Pero la revisión de la literatura da cuenta de que no existe aún consenso alguno en torno a los momentos o edades concretas que delimitan cada una de estas tres “distinciones generacionales”. Esta falta de acuerdo que, por un lado, supone un inconveniente en la medida en que dificulta la comparación entre distintos estudios, posibilita, por otro, definiciones más ajustadas al caso concreto que se analiza, pudiendo fijarse dicho límite de edad atendiendo a características particulares del contexto social en el que la investigación se emplaza. En parte, eso es lo que haré en este trabajo. Siendo definido el **inmigrante** como todo aquel que ha nacido fuera de España o para el que al menos uno de sus padres nació en otro país, las distintas generaciones quedan aquí delimitadas, a efectos operativos, de la siguiente manera:

- la **segunda generación** se entenderá, como ya es habitual en buena parte de la literatura especializada, en un sentido amplio, estando integrada tanto por los hijos de inmigrantes nacidos en España como por aquellos que, habiendo nacido en un país distinto, llegaron a éste a una edad temprana. Concretamente, se considerarán inmigrantes de segunda generación los hijos de inmigrantes nacidos en España y aquellos que llegaron con 5 o menos años de edad cumplidos;
- de **generación 1,5** serán los hijos de inmigrantes nacidos fuera de España y que llegaron a este país cuando tenían entre 6 y 15 años;
- la **primera generación** la constituirán los inmigrantes que se instalaron en España con 16 años o más.

El porqué de la elección concreta de los 6 y los 16 años como edades que delimitan estos tres grupos generacionales se halla en la regulación actual del sistema educativo español, que fija este intervalo como el periodo de escolarización obligatoria (en el momento de cumplir los 16 el chico o chica puede, en caso de que así lo desee, dejar los estudios). Por un lado, investigaciones previas han puesto de relieve la importancia de la edad de inserción en el sistema educativo del país de llegada como condicionante de su logro educativo posterior (Martens y Veenman, 1996). Por tal motivo parecía adecuado fijar la edad de comienzo de la escolarización obligatoria como el límite superior para la segunda generación¹⁸. Ello implica que, al igual que los

¹⁸ En su análisis sobre el caso holandés, Van Ours y Veenman (2003) fijaron también esta edad como límite inferior, apoyándose en el mismo argumento.

hijos de españoles, todos los integrantes de este grupo se encuentran escolarizados en España desde los 6 años de edad como muy tarde. Por otro lado, los 16 años delimitan legalmente un segundo momento crítico en la transición a la vida adulta —el primero sería la adolescencia—: el acceso al mercado laboral. Por tanto, bajo la definición que aquí se maneja, todos los inmigrantes de generación 1,5 habrán estado necesariamente en contacto con el sistema educativo español, no habiendo podido entrar (al menos legalmente) de manera directa en el mercado laboral, hecho que caracteriza normalmente a las primeras generaciones. Esta definición operativa de la generación 1,5 no rompe del todo con la sostenida por Rumbaut, pues de acuerdo con ella sus integrantes viven también buena parte de su adolescencia en la sociedad de llegada.

CAPÍTULO 2. La desigualdad educativa de los hijos de inmigrantes en perspectiva sociológica: factores y mecanismos explicativos

Este segundo capítulo tiene el propósito de resumir lo más relevante de aquel conocimiento empírico y teórico acumulado que resulte útil y relevante para abordar el análisis de las causas que están detrás de la desventaja académica de los hijos de inmigrantes. El capítulo constituye, pues, el soporte teórico sobre el que se ha fundamentado la búsqueda empírica de los factores y mecanismos que expliquen las desigualdades educativas halladas en esta tesis, las cuales, según la primera hipótesis de partida, serán desfavorables para los alumnos inmigrantes. Como ya se anunció más atrás, la división de este capítulo es correlativa a la estrategia de investigación adoptada a la hora de abordar el o los porqués que se hallan detrás de tales desigualdades, a saber: (1) analizar el grado en que éstas están determinadas por diferencias existentes respecto al origen social (familiar) de los individuos; y (2) detectar en qué medida puedan venir dadas, además, por otro tipo de condicionantes. Por tanto, en primer lugar, se repasan aportaciones teóricas y empíricas sobre mecanismos que relacionan estas desigualdades académicas a distintos componentes del origen familiar. A continuación, dentro de las explicaciones distintas a las vinculadas al origen familiar se revisan: la referida a diferencias en el nivel de ambición educativa; las que se centran en variables asociadas al estatus migratorio (tiempo de residencia y generación, fundamentalmente); las ligadas a factores que tienen que ver con la adscripción a un grupo de origen nacional o “étnico”, entre las que se encuentran, respectivamente, aquellas que aluden a cuestiones culturales, a motivos de discriminación, y a diferencias propiciadas por el mantenimiento de relaciones y redes sociales “co-étnicas”; y, por último, las que señalan diferencias a nivel inter-escolar (es decir, relativas al contexto o la composición del centro) como causas, incidiendo especialmente en una de ellas, la concentración de alumnos hijos de inmigrantes, por ser una de las cuestiones más controvertidas en esta materia. De todas ellas se extraerán hipótesis de investigación que serán contrastadas en los capítulos 5 y 6.

Mientras que algunas de estas explicaciones beben fundamentalmente del conocimiento acumulado por la sociología de la educación y, en cierto grado, por la sociología de la estratificación social, en otras encontramos aportaciones realizadas principalmente desde la sociología de las migraciones internacionales y otras disciplinas especializadas en este campo. Aunar los esfuerzos analíticos e interpretativos

procedentes de estas distintas áreas de estudio se convierte, pues, en una tarea tan conveniente como necesaria. El capítulo finaliza con una recapitulación de las principales conclusiones que pueden extraerse de esta extensa revisión de la literatura.

2.1. El origen o entorno familiar

“Comúnmente, en el análisis de los efectos de los diversos factores en el rendimiento escolar, el “entorno familiar” se considera una entidad única (...). Pero no hay meramente un “entorno familiar” único; el entorno familiar puede descomponerse analíticamente al menos en tres componentes diferentes: capital financiero, capital humano y capital social” (Coleman, 2001: 86).

El análisis de la relación entre origen familiar y rendimiento educativo está amplia y fuertemente asentado dentro de la investigación sociológica; a nivel empírico y a nivel teórico. Tanto en el ámbito internacional (consultar, por ejemplo, Buchmann (2000) para una extensa revisión de esta literatura), como el caso concreto de España (Carabaña, 1999; Peruga y Torres 1997; Manzano, 2001; Comisión Europea, 1994; García Rodríguez, 1992; García López, 1987; Escámez Sánchez, 1985; Mediavilla y Calero, 2009) la evidencia empírica demuestra de forma robusta y consistente la existencia de una fuerte asociación positiva entre estas dos variables. Pero, como expresa Coleman, habitualmente este tipo de estudios suele considerar el entorno familiar como una entidad única; una entidad que normalmente es entendida en términos meramente socioeconómicos. Es decir, las investigaciones que analizan el origen familiar como factor determinante del rendimiento educativo identifican normalmente dicho origen sólo con el estatus socioeconómico, con la clase social de la que proviene el individuo.

Aunque no es extraño que las investigaciones empíricas no se detengan a medir ni a detallar el modo en que la clase social opera sobre el rendimiento académico, mayoritariamente esta relación ha venido siendo explicada por la sociología a través de dos tipos de aproximaciones generales: las basadas en la posición económica de la familia y las que enfatizan diferencias de tipo sociocultural (Blossfeld y Shavit, 1993: 6; De Graff, 1987; De Graff *et al.*, 2000: 93). Las primeras (las más extendidas) analizan el origen social únicamente en términos socioeconómicos, identificándolo con el estatus social y material de la familia. Las segundas añaden la dimensión sociocultural al análisis, subrayando la importancia que tendrían las ideas, gustos, preferencias y símbolos que el individuo hereda de sus padres para su trayectoria educativa posterior. Ideas, gustos, preferencias y símbolos que van unidas, eso sí, a la clase social a la que

pertenece el individuo según la formulación original de esta aproximación teórica (Bourdieu y Passeron, 1981; Bourdieu, 1997). Así pues, generalizando, podría decirse que la del *capital económico* y la del *capital cultural* son las principales tesis que dan cuenta de la relación entre origen social (familiar) y rendimiento educativo.

Sin embargo, esta consideración pasa por alto el papel de otras dos explicaciones a las que Coleman sí alude.¹⁹ Por un lado, la del *capital humano* parental, que, medido a través del nivel educativo de los padres, es utilizado normalmente como indicador o *proxy* de alguno de los dos mecanismos anteriores, cuando, como se verá más adelante, puede afectar de un modo discernible al rendimiento de los hijos. Y por otro lado, un tipo de explicación que, a diferencia de las anteriores, no está necesariamente vinculada a la clase social y que progresivamente ha ido haciéndose un hueco dentro de la literatura especializada. Hablo de aquellas que se refieren a la implicación de los padres en la educación de sus hijos, entre las cuales se destaca aquí la que se apoya en el concepto de *capital social*.

En este apartado revisaré cada uno de estos cuatro tipos de explicaciones (desventaja económica, desventaja de capital humano, desventaja sociocultural e implicación educativa de los padres). Añado, además, un quinto epígrafe en el que abordo la influencia que pudiera ejercer la *estructura familiar* por medio de dos variables (el número de hermanos y la composición parental del hogar) que pueden hallarse en la literatura como parte de explicaciones de distinto tipo. Al contrario que en los puntos anteriores, estas variables no constituyen en sí mismas otro componente del entorno familiar con capacidad de ejercer un efecto independiente sobre los resultados educativos que obtengan los niños, pero sí que pueden influir en el resto de componentes considerados (principalmente en el nivel socioeconómico, en el sociocultural y en la implicación educacional de los padres), motivo por el cual han sido tenidas en cuenta de forma separada. Todo ello contribuirá a ofrecer una perspectiva amplia y pluri-dimensional de los modos en los que las trayectorias educativas de los estudiantes se ven condicionadas por su origen familiar, al tiempo que servirá de base teórica para el análisis empírico que se lleva a cabo en el capítulo 5.

¹⁹ Por su parte, hay que decir que Coleman no contemplaba la explicación del capital cultural.

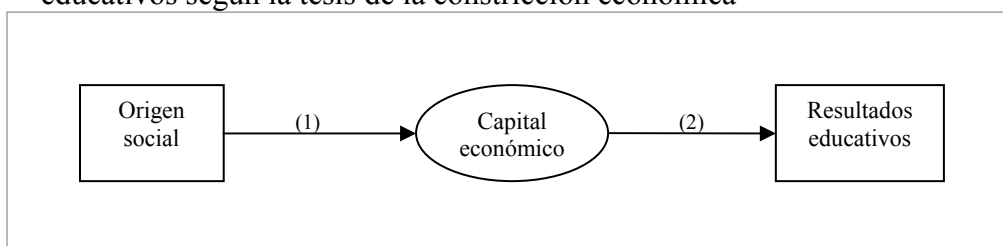
2.1.1 *El origen socioeconómico*

2.1.1.1. *La desventaja económica*

La constricción económica o material constituye la explicación más evidente y generalizada de entre aquellas que ven en el origen social la causa de las desigualdades educativas. Obviamente, las familias con menos recursos monetarios tendrán más dificultades para costear los gastos de la educación de sus hijos, lo que restringirá las posibilidades que estos tengan de avanzar académicamente. Desde un enfoque economicista como el que adopta la teoría de la elección racional, se dirá que las familias deciden cuánto invierten en la educación de sus hijos después de realizar un análisis coste-beneficio, y por más que los beneficios de la educación pudieran ser similares para todos, está claro que los recursos de cada familia no lo son, lo que hará que las decisiones a ese respecto sean distintas (Boudon, 1974). Por lo tanto, según esta tesis, las desigualdades educativas se originan básicamente como consecuencia de la desigual distribución de recursos económicos de las familias.²⁰

En general, las investigaciones que examinan este tipo de mecanismo se centran en crear modelos causales que relacionen las características socioeconómicas de la familia con el rendimiento o logro educativo de los hijos. Estos se resumen esquemáticamente a través del diagrama 2.1. Dichas características son operacionalizadas a través del estatus ocupacional de los padres, de su nivel de ingresos y de su nivel educativo como variables más habituales²¹, sean éstas incorporadas de forma separada a los modelos, o aunadas bajo un mismo índice compuesto al estilo de los índices de estatus socioeconómico (*SES*, en sus siglas en inglés) tan generalizados en la tradición anglosajona.

Diagrama 2.1: Relación entre el origen social y los resultados educativos según la tesis de la constricción económica



²⁰ Ver, por ejemplo, Boudon (1974), Breen y Goldthorpe (1997), o Erikson y Jonsson (1996).

²¹ Tradicionalmente, la medición de estas características se realizaba únicamente sobre el hombre (tomado éste como cabeza de familia), sin tener en cuenta la situación de la mujer a este respecto. Esto ha ido cambiando paulatinamente a raíz de la progresiva incorporación de la mujer al mercado de trabajo.

A priori, la *tesis de la constricción económica* perdería fuerza en casos como el que aquí nos ocupa, donde todos los alumnos acceden a la educación secundaria de manera gratuita, sin tener que hacer frente a ningún pago en concepto de matrícula. Sin embargo, no hay que pasar por alto la existencia de otro tipo de costes —directos o indirectos— asociados a la educación, que igualmente pueden condicionar el origen de las desigualdades educativas de clase (Lucas, 2001). Entre ellos podríamos enumerar, por ejemplo, los asociados al material escolar, al transporte, a las clases privadas y otro tipo de actividades extraescolares, a los recursos educativos y culturales disponibles en el hogar, etc. A menudo estos elementos se han incorporado también a esta clase de estudios²², complementando con ello la medición del origen socioeconómico y el análisis de su peso sobre los resultados académicos obtenidos, aunque hay que decir que algunos de ellos también han sido tomados como indicadores de capital cultural, tal y como se verá en el siguiente punto.

Además, la posición económica puede afectar a la educación de los hijos por medio de vías algo más indirectas. Ocurre en la medida en que ésta influye en otro tipo de condicionantes que también se consideran importantes para el desarrollo académico del niño. Así, el estatus económico de los padres condicionará fuertemente, por ejemplo, el barrio o entorno residencial en el que viva el chico o chica y, con ello, los centros escolares a los que asista, y los compañeros y amigos que le acompañen durante la mayor parte de los años que dure su trayectoria educativa, dos cuestiones (los factores relativos al contexto escolar y el efecto de los pares) a las que también se les ha prestado gran atención dentro de la literatura y que serán abordados con mayor detalle más adelante. De acuerdo con todo esto, establezco la siguiente hipótesis de investigación:

H₄: la desventaja económica por parte de las familias de alumnos inmigrantes contribuirá a explicar fuertemente el inferior rendimiento académico de éstos.

2.1.1.2. La desventaja de capital humano parental

En el afán de esta tesis por desentramar los mecanismos que explican la incidencia del origen social sobre el rendimiento académico, se ha optado por examinar también de forma separada (tanto teórica como empíricamente) el efecto del nivel educativo de los padres. Se distancia con ello de los análisis que utilizan esta variable como uno de los

²² Ver por ejemplo (Buchmann, 2000).

indicadores del nivel socioeconómico de la familia²³, entendiendo, además, que en el caso de los inmigrantes de primera generación el uso del nivel educativo de los padres como indicador aproximativo de la posición socioeconómica resultaría algo problemático teniendo en cuenta que el mercado laboral de la sociedad de llegada tiende a infravalorar el capital humano acumulado en sus países de origen (Chiswick, 1988; Borjas, 2003; Friedberg, 2000; Portes, 1995); desvalorización que también ha sido evidenciada en el marco español y en el andaluz.²⁴ Asimismo, este análisis se desmarca de los pocos trabajos que han acudido a esta variable como medición aproximativa del capital cultural (Halsey *et al.*, 1980; Martínez García, 2002; Cebolla Boado, 2008), entendiendo, como podrá comprenderse mejor a partir de la lectura del siguiente apartado, que ello no deja de ser un recurso alternativo empleado cuando se carece de otras variables que se ajustan más a este concepto, lo cual no es el caso de esta investigación; entendiendo, pues, que mensurar el capital cultural a través del nivel de estudios alcanzado por los padres resulta una operacionalización un tanto tosca del mismo (Martínez García, 2002: 156).

Alternativamente, el nivel de estudios parental es tomado aquí como indicador de su *capital humano*, concepto introducido desde la economía en los años 60 para distinguir inicialmente la formación —tanto la adquirida en el sistema educativo (formal), como la adquirida en la unidad de trabajo (no formal)— como factor de producción, como inversión que genera aumentos en la productividad (Schultz, 1961; Becker, 1964). Para Coleman (2001: 86), que lo identifica como uno de los componentes del entorno familiar que afecta al rendimiento escolar, “*el capital humano se mide aproximadamente por la educación de los padres y proporciona un entorno cognitivo potencial para el niño que facilita el aprendizaje*”. Esta relación (fuerte y positiva) entre nivel educativo de los padres y rendimiento académico de los hijos está fuera de discusión, pues la evidencia empírica al respecto es muy sólida.²⁵ Es evidente, por tanto, que el menor nivel de estudios por parte de los progenitores explicaría en mayor o menor grado los peores resultados educativos de sus descendientes.

Pese a que la literatura ha constatado a menudo que, en relación a los niveles medios de sus países de origen, las personas que emigran suelen estar altamente

²³ Ver, por ejemplo (Buchmann, 2000).

²⁴ Ver, por ejemplo, Pérez Yruela y Rinken (2005) y Rinken *et al.* (2011).

²⁵ En España, ver, por ejemplo, Carabaña (1999), Manzano, 2001, Martínez García, 2002; Pérez Díaz *et al.*, 2001; Peruga y Torres 1997; Torres (1994).

formadas, constituyendo grupos de individuos “favorablemente auto-seleccionados” en términos de capital humano (Borjas y Bronars, 1991; Chiquiar y Hanson, 2005; Chiswick, 1998; Hendricks, 2002; Liebig y Souza-Poza, 2004), en comparación con las poblaciones nativas de los países receptores dichos grupos tienden a encontrarse en desventaja a este respecto. Son minoría, pues, los casos en los que los inmigrantes (y, especialmente, los inmigrantes económicos procedentes de países menos desarrollados) igualan o superan en nivel educativo a la población autóctona del país de destino. Lo mismo puede decirse si la población que se toma como referencia son los padres con hijos en edad escolar.²⁶ Ante tal situación, el control estadístico del efecto de esta variable en los modelos pertinentes provocaría la disminución del diferencial académico inicial existente entre estudiantes inmigrantes y nativos. Sin embargo, en España, y aún más en Andalucía, una de las comunidades autónomas donde el nivel de instrucción de la población es más bajo²⁷, los inmigrantes poseen un perfil educativo superior al de los españoles —sólo los procedentes de África subsahariana parecen contar con un nivel de instrucción similar o ligeramente inferior—.²⁸ Ello invalidaría la inequidad en el capital humano parental como hipótesis explicativa. En el capítulo 4 se verá en qué escenario se encuentra el caso de Marbella. En todo caso, la hipótesis a contrastar será la siguiente:

H₅: el menor capital humano de los padres de alumnos inmigrantes contribuirá a explicar el inferior rendimiento académico de éstos.

2.1.1.3. La desventaja sociocultural («capital cultural»)

El estudio de la importancia que puede tener el origen sociocultural del niño (aquel que hereda de la familia) a la hora de explicar las diferencias en los resultados educativos va inexorablemente unido al término «capital cultural», el cual tiene su origen en la obra de Pierre Bourdieu. Veremos brevemente a continuación el modo en que el capital cultural fue definido por el sociólogo francés, así como algunas de las claves del esquema

²⁶ Por ejemplo, en el estudio realizado por la OCDE con datos de PISA 2003 sobre 17 países (entre los cuales no se encontraba España), los estudiantes de primera generación en Australia y Canadá fueron los únicos casos en los que se encontró que el nivel educativo de los padres inmigrantes superaba al de los nativos (OCDE, 2006: 61).

²⁷ Por ejemplo, en 2007 (fecha en la que se desarrolló el trabajo de campo) Andalucía era la cuarta Comunidad con menor porcentaje de población de más de 16 años con estudios superiores por detrás de Extremadura, Castilla La Mancha y Baleares (datos de la EPA, INE).

²⁸ Ver, por ejemplo, Pérez Yruela y Rincken (2005: 51) o la explotación de datos de la EPA para España y para Andalucía que se hace en Rincken *et al.* (2010).

teórico y conceptual en el que se incluía, para analizar posteriormente las distintas formas que ha tomado el concepto y las diferentes clases de investigación en las que se ha incluido a la hora de examinar este tipo de desigualdad en los hijos de inmigrantes.

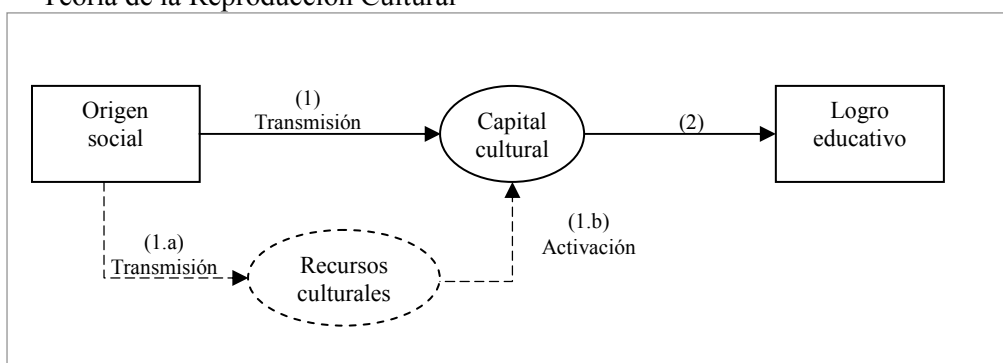
El capital cultural era concebido por Bourdieu como una función y producto de la clase social, y más que como un recurso de poder, como poder en sí mismo. Un poder que en este caso proviene de los símbolos, estilos, gustos o hábitos de clase adquiridos. Esta forma de capital puede presentarse, según Bourdieu, bajo tres formas o estados diferentes: el *incorporado*, el menos tangible y más simbólico de los tres, cuya acumulación requiere de un lento proceso de adopción al que Bourdieu suele referirse a través del término *inculcación* —equivalente al de socialización—; el *objetivado* (cosificado), que se manifiesta a través de bienes culturales como esculturas, cuadros, libros, álbumes de música, etc., y que es fácilmente mutable en dinero; y el *institucionalizado*, por ser institucionalmente reconocido a través, por ejemplo, de certificaciones académicas mediante las cuales el agente que las emite acredita la competencia cultural del titular de las mismas.

Para conocer por qué para Bourdieu esta clase de capital resultaba un factor explicativo de las desigualdades educativas, hay que adentrarse en el papel que juega dentro de la que es su principal producción académica: la *teoría de la reproducción cultural y social* que construyó junto a Passeron (Bourdieu y Passeron, 1981). Según esta teoría, la cual hay que entenderla, en cierto modo, como reacción a un contexto de dominio por parte del funcionalismo meritocrático y de las teorías del capital humano (Bourdieu, 1997: 47-48), la explicación del desigual logro educativo que existía entre las clases sociales residía en que, mientras el capital cultural de las clases más bajas era desvalorado y despreciado por el sistema educativo, el de las clases medias y altas era reforzado y promovido. La escuela era vista, por tanto, como una institución al servicio de la reproducción social de las clases y del *statu quo* social, permitiendo que los hijos de familias bien situadas continuasen estándolo una vez independizados y que aquellos que proviniesen de un origen social humilde o pobre tuviesen escasas posibilidades de alcanzar la posición de los primeros (Bourdieu y Passeron, 1981).²⁹ El método empleado

²⁹ Resulta interesante, al tiempo que esclarecedor, destacar la oposición frontal de las teorías de la reproducción cultural a la denominada como teoría del déficit cultural (*cultural deprivation*). Tanto si las circunscribimos únicamente a la explicación de las desigualdades educativas entre clases —razón originaria del nacimiento de ambas—, como si las trasladamos a la interpretación de estas mismas desigualdades pero entre grupos étnicos o raciales, el enfrentamiento de las posiciones de ambas es evidente (Roscigno, 1999: 159). La teoría del déficit cultural atribuye los peores resultados de los

para llevar a cabo esta imposición del capital cultural de las clases medias en el sistema educativo era el que Bourdieu identificaba como *violencia simbólica*, que, de forma general, puede entenderse como el modo de ejercer el poder imponiendo significaciones y haciéndolas ver como legítimas, camuflando, con ello, las relaciones de fuerza que están en la base de dicho poder (Bourdieu y Passeron, 1981). Así pues, el capital cultural socialmente más valorado (el “dominante”), el cual es más probable que aparezca entre los núcleos de mayor nivel socioeconómico por transmitirse en el seno de la familia (vector 1 del diagrama 2.2), es al mismo tiempo aquel que es apreciado en la escuela, lo que provoca que el niño de clase social alta tenga mayor probabilidad de éxito académico (vector 2 del diagrama 2.2). En el esquema teórico de Bourdieu el capital cultural jugaría, pues, un papel de factor intermediario entre el origen social del alumno y sus resultados educativos. Interpretaciones posteriores añadieron un paso más dentro de este esquema, al considerar que el valor y la validación del capital cultural depende fuertemente del contexto o «*campo*» en el que éste actúe o se utilice, lo que supone la necesidad de distinguir entre la posesión de recursos culturales y su activación como capital (vector 1.b del diagrama 2.2), así como prestar más atención al contexto de interacción y a las reglas (tanto implícitas como explícitas) de cada uno de esos *campos* (Lareau y Horvat, 1999).

DIAGRAMA 2.2: Relación entre origen social y logro educativo según la Teoría de la Reproducción Cultural



estudiantes procedentes de clases más bajas o de minorías étnicas a la inferioridad de la cultura de la que proceden (inferioridad respecto a la cultura hegemónica, la de la clase media de raza blanca). Es esta cultura deficiente lo que les impide tener una carrera educativa exitosa. Así pues, mientras las teorías de la reproducción las recursos culturales familiares que condicionan un más bajo rendimiento de los alumnos como una manifestación o consecuencia del bajo nivel socioeconómico, las del déficit cultural las ven como la causa del mismo.

A pesar de las críticas que ha recibido esta teoría, de los conceptos introducidos por Bourdieu, el de capital cultural es el que probablemente haya corrido mejor suerte, siendo muy utilizado en la literatura sociológica (Reay, 2004: 432). La forma predominante de definirlo conceptual y operativamente en las investigaciones que posteriormente lo han utilizado para estudiar las desigualdades educativas, es aquella que lo asimila a los gustos, consumos, hábitos y estilos propios de la llamada *alta cultura* (Lareau, 2003).³⁰ A la hora de captar y medir el capital cultural así entendido, hay dos cuestiones a tener en cuenta y en las que encontramos cierta división en la literatura. En primer lugar, decidir si la medición se realiza sobre los padres o directamente sobre los hijos. Y en segundo lugar, el tipo de indicadores empleados. A este respecto, en la literatura se hallan comúnmente dos clases de indicadores: unos que captan las actividades propias de esa “alta cultura” (tanto visitas a museos, asistencia a obras de teatro, a conciertos de música clásica, etc., como la asistencia a clases extraescolares de contenido cultural cuando esta forma de capital se mide directamente sobre los hijos); y otros que contemplan los distintos recursos educativos o culturales disponibles en el hogar (periódicos, revistas, enciclopedias, atlas, ordenador, etc.), siendo este último el componente que se corresponde con lo que Bourdieu identificaba como capital cultural objetivado. Como se verá en el capítulo 5, en esta investigación se utilizan ambos tipos.

Pero, aunque son numerosos los trabajos que han hecho uso de este término como herramienta de análisis en el estudio de las desigualdades educativas, la mayor parte de ellos se han centrado en disparidades por razón de clase social, siguiendo, con ello, el camino abierto por Bourdieu. Son más bien escasos aquellos que lo han aplicado al examen concreto de tales desigualdades en el caso de los inmigrantes, de las minorías

³⁰ Una segunda forma surge dentro de investigaciones cualitativas que suelen adoptar una perspectiva más micro y que se ajustan en mayor grado al contexto que analizan —ver, por ejemplo, los trabajos de Farkas (1990; 1996), Lareau y Horvat (1999), y Monkman *et al.* (2005)—. Se trata de definiciones menos cerradas y más flexibles que las anteriores, y que podrían etiquetarse como *definiciones embudo*, por ser amplias y abiertas en su formulación inicial e ir concretándose a medida que, con la investigación, se esclarecen los procesos determinados de adquisición y activación del capital cultural. Y una tercera forma sería aquella que toma el *nivel educativo* de los padres como variable *proxy* del capital cultural (Halsey *et al.*, 1980; Martínez García, 2002; Cebolla Boado, 2008). Esta aproximación se basa en la asunción del propio Bourdieu de que esta variable estaba fuertemente asociada al concepto que él ideó, algo que no es de extrañar si tenemos en cuenta que representa una de las tres formas de capital cultural que distinguió —el *institucionalizado*, concretamente—. En cualquier caso, se trata, como ya se ha apuntado, de una operacionalización parcial y un tanto tosca del capital cultural (Martínez García, 2002: 156).

étnicas³¹, o incluso de grupos raciales³². Aun así, hay que decir que el concepto de capital cultural goza de cierto soporte empírico en este campo, habiéndose probado su efecto positivo sobre los resultados educativos en un buen puñado de ocasiones, ya sea a través de mediciones directas sobre los hijos (Di Maggio 1982, Di Maggio y Mohr, 1985; Roe, 1983; Roscigno y Ainsworth-Darnell, 1999; Sullivan, 2000, 2001; Cebolla Boado, 2008) o sobre los padres (De Graff, 1986; Ganzeboom *et al.*, 1990; Kalmin y Kraaykamp, 1996; Driessen, 1999; De Graff *et al.*, 2000, Teachman, 1987); si bien hay que señalar que en la mayoría de ocasiones dicho efecto sólo explica un modesto porcentaje de las diferencias estudiadas.³³

En cuanto a las limitaciones y críticas dirigidas al uso del capital cultural, éstas pueden resumirse en tres:

La primera se refiere a la propia operacionalización del capital cultural, la cual dista mucho de ser unívoca (Jenkins, 1989; Kingston 2001: 93-94; Sullivan, 2001). La propia imprecisión de Bourdieu a la hora de definir el capital cultural es, sin duda, la mayor responsable de la falta de homogeneidad en su uso (Lamont y Lareau, 1988). Entre otros problemas, la falta de unicidad genera, obviamente, confusión sobre aquello a lo que realmente alude el término y da pie a que los distintos resultados y conclusiones obtenidos sean difícilmente comparables entre sí. Además, la noción de “alta cultura” (operacionalización predominante) parece cada vez más difícil de delimitar, al tiempo que quizás también cada vez es más complicado distinguir a las clases en función de su consumo cultural.³⁴ Ello podría constituir otro argumento de peso para quienes defienden lo inadecuado de trasladar la teoría bourdiana más allá del contexto histórico francés sobre el que fue originariamente ideada.³⁵

³¹ Entre estos pocos se encuentran los trabajos sobre EE.UU. de Farkas (1990; 1996) y Monkman *et al.* (2005), de Driessen (2001) y Luyten (2004) sobre el caso holandés, y de Cebolla Boado (2008) sobre Francia.

³² Kalmin y Kraaykamp (1996), Roscigno y Ainsworth-Darnell (1999), Lareau y Horvat (1999), y Eitle y Eitle (2002) son algunas de las excepciones en este sentido, habiendo analizado todos ellos el impacto del capital cultural en las diferencias educativas existentes entre blancos y negros en los EE.UU.

³³ Según Kalmijn y Kraaykamp (1996: 24), en las investigaciones que la han tratado esta variable nunca ha explicado más de 15% de la varianza educativa de las minorías étnicas o raciales.

³⁴ En buena medida esto sería consecuencia de la extensión masiva y global de la cultura popular y, en general, del proceso de “democratización” que ha sufrido el consumo cultural desde mediados del s.XX en las sociedades industrializadas —resultado, en parte, de transformaciones de gran envergadura en las estructuras sociales (la mesocratización, fundamentalmente) y en las tecnologías de la información y la comunicación—.

³⁵ Véase, por ejemplo, De Graff *et al.* (2000).

En segundo lugar, el uso del concepto de capital cultural acarrea un problema en la medida en que con él se arrastre el esquema teórico del que fue de la mano en un principio. Sin entrar demasiado en detalle, diré que lo que más se ha criticado de la teoría de la reproducción cultural ha sido su fuerte estructuralismo y mecanicismo; que sus planteamientos dejen poco lugar a la subjetividad y a la acción del individuo, que en ella no tengan cabida las contradicciones que se dan en todo sistema social.³⁶ A este respecto, no pocos autores rechazan la concepción bourdiana de la escuela como agente activo de reproducción social de las clases en lugar de como generadora de oportunidades.³⁷ Por otro lado, una visión alternativa acerca de la influencia del capital cultural es la desarrollada por DiMaggio (1982) en su *cultural mobility theory* y también contrastada empíricamente por De Graaf *et al.* (2000), según la cual el efecto positivo de esta forma de capital sobre los resultados educativos es mayor para los chicos de origen social bajo y medio, que para los de estatus más elevado. Esto negaría la visión —contenida en la teoría de Bourdieu— del capital cultural como mediador de la asociación existente entre origen social y resultados educativos. Por tanto, según la *cultural mobility theory* el capital cultural no iría unido al origen social, de manera que su efecto sería adicional al ejercido por el estatus social y no explicativo del mismo.

La tercera de las críticas destacadas nace a raíz de los resultados de otro grupo de investigaciones, los cuales mantienen que la asociación entre capital cultural y logro educativo (vector 2 del diagrama 2.2) sería más bien espúrea y no atribuible, por tanto, al mecanismo causal sugerido por Bourdieu. Y es que estas investigaciones sugieren que, efectivamente, más que debido a que los centros de enseñanza premien el capital cultural de las clases altas, la relación positiva que en repetidas ocasiones se ha hallado entre el capital cultural y el logro educativo sería fruto de que algunos de los recursos y formas de participación cultural que son considerados capital cultural estimulan el desarrollo de habilidades, disposiciones o funciones cognitivas que ayudan a los alumnos a desenvolverse mejor académicamente (Katz *et al.*, 1993; Crook, 1997; De Graff *et al.*, 2000; Sullivan, 2000, 2001). Así, por ejemplo, tocar un instrumento musical o recibir lecciones de música, danza u otras artes, puede desarrollar

³⁶ Ver, por ejemplo, Halsey *et al.* (1980) o Willis (1986: 11).

³⁷ Un ejemplo es Goldthorpe (2007), que sintetiza el soporte empírico en contra de esta noción (la de la escuela como agente de reproducción social de las clases) preguntándose lo siguiente: si así fuera, ¿cómo explicar entonces el hecho de que tras la Segunda Guerra Mundial en Inglaterra (como en otros tantos países europeos) la mayoría de los que accedieron a la educación provinieran de familias de bajo origen social y con padres sin estudios?

disposiciones personales como la perseverancia, la disciplina o la creatividad; y que el niño esté rodeado de libros y otros recursos culturales o que asista a museos puede ayudarlo a estimular su curiosidad y su aprendizaje. Para verificar este otro mecanismo explicativo, estos autores incorporan indicadores como los hábitos de lectura —cuyas implicaciones sobre funciones y elementos cognitivos son evidentes— a su operacionalización del capital cultural. Los resultados muestran que los indicadores de hábitos de lectura están más fuertemente asociados al rendimiento educativo que los de los gustos, consumos, hábitos y estilos “típicos de la alta cultura”, lo cual reforzaría esta otra tesis explicativa.

Sea cual sea el mecanismo que explique la relación, lo que está claro es que desde estas posiciones se defiende que el nivel sociocultural del hogar y de los propios chicos afecta positivamente al rendimiento educativo de éstos, siendo, pues, un potencial elemento explicativo de las desigualdades en este ámbito. Aplicado al tipo de desigualdad que aquí se analiza, habría que hipotetizar, por tanto, lo siguiente:

H₆: el menor nivel sociocultural de los alumnos y los hogares inmigrantes contribuirá a explicar su inferior rendimiento académico.

2.1.2. La implicación educativa de los padres como capital social familiar

La implicación educativa de los padres ha sido medida de múltiples formas, comprendiendo, entre otros, indicadores centrados en la relación con los hijos, en la atención, seguimiento y monitorización de su educación, en la comunicación paterno-filial, en la estructura familiar, o en la participación e interacción de los progenitores con la escuela. En cualquiera de estas formas las investigaciones concluyen de manera persistente que la mayor implicación parental afecta positivamente al rendimiento académico de los hijos (Astone y McLanahan, 1991; Epstein, 1987, 1995; Lareau, 1987; Lee, 1993; Zick *et al.*, 2001), si bien, tal y como recoge Cebolla Boado (2008: 265), la evidencia empírica apunta a que tanto dicha forma de implicación como su incidencia sobre los resultados educativos se diluyen a medida que los niños crecen y demandan mayor independencia (Muller, 1998; Crosnoe, 2001; Vogels, 2002).

Asimismo, las perspectivas y las disciplinas desde las que se ha analizado esta relación también son diversas. De hecho, abordar la cuestión del grado y el modo en el que los padres se involucran en la educación reglada de sus hijos como factor que condiciona su rendimiento educacional (o bien como uno de los procesos que explican la incidencia del origen social) supone entrar en un terreno frecuentado no sólo por la

sociología, sino también, en igual o mayor medida, por la psicología y la psicopedagogía.

Desde la sociología, disciplina en la que se mueve esta investigación, seguramente la principal aportación que se ha producido a este respecto es aquella que descansa en el concepto de capital social (Pong *et al.*, 2005), por más que este “enfoque” haya estado prácticamente olvidado dentro de la sociología de la educación española (Terrén, 2005b: 20). Es por eso por lo que en este apartado me centro en ella.

Numerosas conceptualizaciones —muchas de ellas vagas, imprecisas y eclécticas— se han ido acumulando a lo largo de la breve historia del término «capital social», lo que se ha venido criticando como una de sus grandes debilidades. Aún así, en esta multiplicidad de interpretaciones es posible hallar los suficientes puntos de encuentro como para afirmar que existe una idea común de lo que es el capital social (Portes, 1998). En términos generales, el capital social se define como la capacidad que tienen los actores de disponer de ciertos recursos gracias a su acceso a conexiones y redes sociales. Desde esta perspectiva se considera que dichos recursos son especialmente importantes para suplir las deficiencias que los individuos puedan tener respecto a otras formas de capital (Coleman, 1990).

La literatura sobre capital social, no sin discrepancias al respecto, sostiene que éste puede alojarse tanto en las relaciones existentes entre los miembros de la familia, como en las que se producen fuera de ésta. De momento, en este punto me centraré en la primera de esas dos posibilidades, esa que algunos etiquetan como «capital social familiar». A este respecto resulta clave la obra de James S. Coleman. Paso, a continuación, a exponer algunos de los elementos básicos que conforman su pensamiento en torno a este concepto, para centrarme posteriormente en sus ideas sobre el capital social dentro de la institución familiar.

Coleman contempla la existencia de tres formas de capital social, según éste se derive de:

a) *Obligaciones, expectativas y fiabilidad de las estructuras*. Se refiere a una estructura de reciprocidad en la acción, que se genera cuando una persona hace algo por otra esperando, a su vez, que, a cambio, ésta pueda hacer algo por ella tarde o temprano. En palabras de Coleman (1988: 102), “*si [la persona] A hace algo por B y confía en que B le corresponderá en el futuro, esto establece una expectativa en A y una obligación*

en B³⁸. Esta forma de capital social depende de la fiabilidad del entorno social, es decir, de la confianza, así como del alcance real de las obligaciones.

b) *Canales de información*. La información es, sin duda, un preciado recurso para toda acción social que se precie. No es de extrañar, por tanto, que el potencial de información que existe en determinadas relaciones sociales sea considerado por Coleman otra forma de capital social.

c) *Normas y sanciones efectivas*. Éstas también pueden ser poderosas formas de capital social. El comportamiento que sigue las normas puede ser reforzado, mientras que aquel que se desvía de ellas será probablemente sancionado, o en otras palabras, las normas y sanciones efectivas pueden facilitar e impulsar determinados tipos de acciones e inhibir otras.

Pero no todas las estructuras sociales son igualmente propicias para generar estas formas de capital social. En este sentido, el principal elemento diferencial para Coleman se encuentra en aquello que entiende por «cierre» (*closure*). En la estructura de la familia nuclear, y teniendo en cuenta que para Coleman el capital social que hay en la familia es, básicamente, aquel que se deriva de las relaciones paterno-filiales (Coleman, 1988), el cierre dependerá de lo estrechas y fuertes que sean las relaciones entre los propios padres, por un lado, y, sobre todo, entre padres e hijos, por otro. Ahora bien, ¿de qué forma contribuye esto a crear un capital social que, a su vez, favorezca la emergencia de capital humano en el niño? Para Coleman, el cierre social favorece el establecimiento uniforme de normas por parte de los padres, su seguimiento por parte de los hijos, y el surgimiento de una estructura de obligaciones y expectativas entre unos y otros. Su importancia se debe, por tanto, a que facilita la emergencia de dos de las tres formas de capital social que este autor tiene en cuenta —normas y sanciones efectivas, y obligaciones y expectativas (esta última mediante la generación de confianza en las relaciones)—, y a que éstas suponen un recurso para la educación de los hijos en la medida en que conducen a que éstos respondan en mayor grado a las normas y expectativas creadas en el entorno familiar. Tal es así que Coleman mantiene que “*si el capital humano poseído por los padres no se complementa con el capital social incorporado a las relaciones familiares, es irrelevante para el niño que los padres tengan mucho o poco capital humano*” (Coleman, 1988: 110)³⁹. En un principio,

³⁸ Traducción tomada de Coleman (2001).

³⁹ Traducción tomada de Coleman (2001).

serán, pues, las familias que guarden un mayor grado de cierre aquellas que generarán más fácilmente capital social familiar, lo que les facilitará, a su vez, la transmisión de capital humano de padres a hijos y la adquisición por parte de éstos de capital humano proveniente de otras fuentes.

Coleman destaca dos factores de los cuales depende el grado de cierre de las estructuras familiares: la presencia física de los adultos en el hogar y la atención que éstos procuran a sus hijos. El primero le lleva a analizar el efecto de los hogares mono y bi-parentales, respectivamente. Para el segundo toma como indicadores las expectativas de la madre respecto a la educación del hijo⁴⁰ y la frecuencia con la que los padres hablan con sus hijos de sobre sus experiencias personales (entre ellas, las escolares). Utilizando como variable dependiente las tasas de abandono escolar en secundaria, los resultados del estudio de Coleman señalan claramente los efectos positivos de las familias con dos padres, con un menor número de hijos y en las que las madres mantienen unas altas expectativas sobre la educación de sus hijos, expresando su intención de que accedan a la educación universitaria (Coleman, 1988).

Muchos estudios han seguido esta línea impulsada por Coleman y, de un modo más o menos cercano, han aplicado su enfoque del capital social para analizar las desigualdades de rendimiento académico a las que se enfrentan los hijos de inmigrantes. La mayor parte de ellos lo han hecho para intentar explicar el éxito educativo de ciertos grupos a pesar de su modesta posición socioeconómica, un sesgo positivo que ha dejado al margen de este enfoque la explicación de la desventaja académica de los hijos de inmigrantes. La inmigración asiática ha sido, en este sentido, el foco de atención principal. Ya el propio Coleman aplicó su modelo al caso de esta minoría en EE.UU., atribuyendo parte de su éxito educativo al mayor grado de capital social que desarrollaban dentro de estas familias (Coleman, 1990). Coleman ponía como ejemplo el hecho de que muchos padres asiáticos compraran, para su uso individual, un segundo ejemplar del libro de texto que utilizaban sus hijos en la escuela con objeto de prestarles una mejor ayuda en sus estudios.⁴¹

Buena parte de estos trabajos sobre el capital social familiar consideran que la emigración refuerza los lazos y uniones entre los miembros de la familia. La llegada a

⁴⁰ Si bien él mismo puntualiza que éste no es un indicador puro de capital social (Coleman, 1988:112)

⁴¹ Otros ejemplos sobre los beneficios del capital social familiar para el buen rendimiento académico de los asiáticos en Estados Unidos pueden encontrarse en Kao y Tienda (1995) y en Hao y Bonstead-Bruns (1998).

un país desconocido, con una cultura ajena a la propia, y el enfrentamiento a un ambiente hostil en distintos grados y dimensiones fortalecerían los vínculos familiares y promoverían un apoyo más constante e intenso de los unos a los otros. Además, como ya ha sido apuntado, el movimiento migratorio puede facilitar la creación de una estructura de expectativas y obligaciones entre los miembros de la familia. Así, por ejemplo, es frecuente que los adultos que emigran hagan ver a sus hijos el gran sacrificio que para ellos ha supuesto dejar sus países de origen y que uno de los principales motivos por los que lo han hecho es precisamente por ofrecerles a ellos la posibilidad de crecer en una sociedad con más oportunidades. Esto crea una presión en los jóvenes, al tiempo que eleva las expectativas de los padres respecto a ellos, ya que ven en la educación de sus pupilos una posibilidad futura de ascenso social.

No obstante, esta interpretación sobre la generación de capital social no está exenta de críticas. En particular, en lo que a la población inmigrante atañe, resulta problemática en la medida en que, de forma contraria a lo que acabamos de expresar, se considere que el proceso migratorio puede trastocar las relaciones entre los miembros de la familia, así como las que éstos mantienen con personas ajenas al ámbito familiar (Landale, 1996; Zhou, 1997)⁴². Y ello por diversos motivos. En primer lugar, resulta de lo más habitual que este proceso altere directamente la estructura familiar en tanto en que la reunificación suele producirse —si es que en algún momento llega a completarse— de forma escalonada y discontinua. En segundo lugar, puede afectar negativamente el hecho de que, por necesidad económica, ambos padres tengan que trabajar fuera de casa y que lo hagan en horarios extensos y a menudo no coincidentes, lo que dificulta la cercanía de las relaciones padres-hijos y la atención y el tiempo que los primeros puedan prestarles a los segundos (Zhou, 2005). En buena medida, este podría ser el caso que encontramos en España en el momento estudiado, cuando las tasas de actividad y de empleo de los inmigrantes son especialmente altas si las comparamos con las de otros países de nuestro entorno (SOPEMI, 2008), lo cual se debe, entre otras cuestiones, a que la participación de las mujeres extranjeras en el mercado laboral es mucho mayor que la de las españolas (Cachón, 2006; Rinken *et al.*, 2010). Por último, la socialización parcial de los niños en valores de la sociedad de

⁴² Citados en Bankston y Zhou (2002: 15).

acogida puede propiciar el distanciamiento cultural de éstos respecto a sus progenitores, lo que acabaría constituyendo una fuente de conflictos intergeneracionales.⁴³

Por lo tanto, aunque no sea el ejercicio más común, el enfoque del capital social también puede aplicarse para analizar la desventaja educativa de los hijos de inmigrantes. Lo mismo cabe decir, de un modo más genérico, de la implicación educativa de los padres. Habría que contrastar entonces las siguientes hipótesis:

H₇: el menor grado de capital social familiar por parte de las familias de alumnos inmigrantes contribuirá a explicar el inferior rendimiento académico de éstos.

H₈: la menor implicación educativa de los padres de alumnos inmigrantes contribuirá a explicar el inferior rendimiento académico de éstos.

2.1.3. *La estructura familiar*

En la literatura hallamos también un número sustancial de investigaciones que examinan el modo y la medida en que diversas características relativas a la estructura de la familia inciden en los resultados académicos de los hijos. De estas características, las dos que son analizadas de forma más recurrente son la presencia de uno o dos padres en el hogar y el número de hermanos. Como señalaba al comienzo de este capítulo, estas variables no ejercen un efecto independiente y directo sobre la trayectoria educacional del individuo, sino que afectan a la misma de modo espúreo, alterando los niveles de capital económico, social o incluso cultural disponibles en el seno de la familia.

El análisis de este tipo de variables puede cobrar especial relevancia en el caso de los migrantes que se incorporan a las sociedades avanzadas, ya que no es extraño que la estructura familiar de muchos de estos difiera sustancialmente de la más habitual entre las poblaciones autóctonas. No es infrecuente, por ejemplo, que las tasas de fecundidad de las mujeres que proceden de países menos desarrollados superen a las de las nativas. También es habitual que la composición de las familias de estas personas se vea fuertemente alterada como consecuencia de su decisión de migrar, y que ésta varíe

⁴³ En este sentido, numerosas investigaciones han constatado cómo, ante este tipo de carencias o de distanciamiento entre hijos y padres, puede surgir la presencia de otras figuras que vienen a cubrir el vacío resultante de la existencia de una estructura familiar poco funcional en cuanto a la generación de capital social. De este modo, dentro de la familia nuclear pueden ejercer esa función los hermanos mayores, y fuera de ella, una variedad de actores, tanto individuales (otros parientes, amigos, líderes de la comunidad y, en general, los identificados en la literatura anglosajona como *significant others*), como grupales (pandillas y grupos de pares, organizaciones étnicas, religiosas, deportivas, etc.), cuestión ésta última que en parte será tratada en el apartado 2.4.3. Llegados a ese punto completaré también la explicación del modelo de Coleman del cierre de las redes sociales aplicado a una estructura que sobrepasa los límites del ámbito de la familia nuclear.

desde el momento de la llegada al país de destino a años después de su asentamiento en el mismo, cuando quizás hayan podido acceder a procesos de reunificación o hayan tenido hijos nacidos allí. La composición de la familia nuclear podría llegar a ser, pues, un elemento diferencial que incidiese tanto en las diferencias educativas entre inmigrantes y nativos, como en las disparidades existentes entre los grupos de inmigrantes de distinta procedencia.

Número de hermanos

La investigación llevada a cabo sobre países industrializados documenta de forma persistente y robusta la existencia de una asociación inversa entre el tamaño de la familia y el logro educativo; asociación que persiste incluso después de tener en cuenta la educación de los padres y los ingresos familiares (Blake, 1989; Downey, 1995; Steelman y Power, 1989). La explicación más extendida que da cuenta de esta asociación es la conocida como *hipótesis de la dilución de los recursos*, según la cual en estas sociedades (donde el trabajo infantil no es una opción legal ni socialmente aceptada) los recursos económicos y materiales de los que disponga la familia para, entre otros gastos, invertir en educación, se verán reducidos a medida que el reparto tenga que hacerse entre un número más alto de primogénitos. El mismo argumento ha sido aplicado en relación a la implicación educativa de los padres, al concebirse que “*el [mayor] número de hermanos representa una dilución de la atención del adulto hacia el niño*” (Coleman, 1988: 111)⁴⁴, lo que afecta negativamente a sus resultados académicos. Así pues, según esta hipótesis, el número de hermanos es relevante por disminuir tanto los recursos materiales del hogar, como la atención que los padres les procuran a cada uno de sus hijos (Blake, 1989).⁴⁵

España no es ninguna excepción ante todas estas evidencias empíricas. Así lo corroboran, por ejemplo, los estudios de Carabaña (2004a; 2004b) y de Martínez García (2002), que, con datos de la Encuesta Sociodemográfica, muestran no sólo el fuerte efecto negativo de esta variable sobre el logro educativo en las cohortes que analizan (nacidos entre 1907 y 1966), sino también cómo tal efecto ha ido creciendo con el paso de los años; o, más recientemente, el trabajo de Mediavilla y Calero (2009), que

⁴⁴ Traducción al español publicada en Coleman (2001).

⁴⁵ Además, tal y como recoge Buchmann (2000: 169), la asociación negativa entre el número de hermanos y los resultados académicos también se ha registrado ya en algunos países en vías de desarrollo como Tailandia, Malasia, República Dominicana y Filipinas.

también detecta esta asociación negativa, pero en este caso a partir de los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida de 2005. En lo que se refiere específicamente al estudio sobre los hijos de inmigrantes, este ha sido un factor poco cuantificado en España (Terrén, 2008: 201). La encuesta de Ioé (2003) puede citarse como una de las escasas referencias a este respecto y en ella los resultados están en la línea de la tendencia dominante, pues se descubre que el rendimiento escolar que declaran los jóvenes marroquíes y dominicanos es notablemente menor cuanto mayor es el número de hermanos que tienen.

Pocas son las investigaciones que han detectado signo positivo en la asociación entre el número de hermanos y los resultados escolares. En Holanda, por ejemplo, un estudio realizado sobre las dos minorías que presentan los niveles educativos más bajos (marroquíes y turcos) refleja que a veces los hermanos mayores pueden ser un importante elemento de apoyo en la realización de los deberes de la escuela para los hijos de inmigrantes, supliendo con ello la carencia o menor ayuda que reciben por parte de los padres (Crul, 1999). En cualquier caso, análisis estadísticos más completos y rigurosos se hacen necesarios para contrastar en éste y otros casos la posible influencia positiva del mayor número de hijos, así como para ver hasta qué punto ésta contrarrestaría sus implicaciones negativas sobre el capital económico y sobre la implicación educativa de los padres.

El efecto negativo de la cantidad de hermanos sobre los resultados educativos es, pues, la regularidad empírica que marca el signo de esta asociación, de modo que de ella puede derivarse la siguiente hipótesis de investigación:

H₀: el mayor número de hermanos por parte de los alumnos inmigrantes contribuirá a explicar su inferior rendimiento académico.

Familias monoparentales vs. familias bi-parentales

En la literatura internacional está ampliamente documentado el efecto que tiene la presencia de uno o dos padres en el hogar sobre los resultados académicos del niño. Aunque quizás en menor medida que en el caso del número de hijos o hermanos, puede decirse que también aquí existe un consenso más o menos generalizado de que tal efecto es negativo cuando la familia es monoparental (Astone y McLanahan, 1991; Coleman, 1988; Teachman *et al.*, 1998; Pong, 1997). En España, tanto Ruiz Becerril (1999) como Martínez García (2002) han comprobado a través de los datos de la Encuesta

Sociodemográfica que los hijos de las llamadas “familias intactas”⁴⁶ (aquellas formadas por los dos padres biológicos) alcanzan niveles de educación ligeramente superiores a los de aquellos de familias de distinto tipo. No obstante, ambos estudios muestran cómo las diferencias, aunque significativas, son leves, mucho menores que las halladas respecto a la variable “número de hermanos”.

En un principio no hay motivo para pensar que esta variable de la estructura familiar pueda incidir de manera distinta sobre la población inmigrante. De hecho, existen importantes evidencias empíricas que prueban que el rendimiento educativo de los hijos de inmigrantes está positivamente asociado al hecho de criarse con dos padres en el hogar.⁴⁷

En cuanto al porqué de esta asociación, en la literatura hallamos una multiplicidad de explicaciones procedentes de diversas disciplinas (fundamentalmente, de la sociología, la economía y la psicología), pero sintetizando puede decirse que la generalidad suele centrarse en las carencias o implicaciones negativas que la ausencia del padre o de la madre puedan provocar en cuanto a: la atención dedicada a los hijos y el capital social familiar, los ingresos económicos en el hogar, el tipo de educación que reciben (falta, quizás, de ciertas funciones típicamente atribuidas al rol paterno o al materno), o el bienestar psicológico del niño.⁴⁸ Es decir, se argumenta que el hecho de que el niño crezca en una familia monoparental aumentará la probabilidad de que se enfrente a desventajas económicas, psicológicas, culturales o de apoyo social que normalmente acabarán afectando negativamente a su desarrollo educativo. De acuerdo con esto:

H₁₀: una menor proporción de hogares bi-parentales por parte de los alumnos inmigrantes contribuirá a explicar su inferior rendimiento académico.

⁴⁶ Expresión que reproducimos aquí por ser la más extendida dentro de la literatura especializada, y que, sin embargo, no por ello deja de ser menos desafortunada. Y es que, tal y como expresa Martínez García (2002), las familias de madres solteras se quedan fuera de esta categoría aún cuando lo sean desde el mismo momento del nacimiento del niño, es decir, aún en casos en los que la composición parental del hogar no se ha visto “tocada” o alterada en ningún momento.

⁴⁷ Ver, por ejemplo, los resultados de *CILS (Children of Immigrants Longitudinal Study)* en EE.UU. (Portes y Rumbaut, 2001: 238 y 249), o de la investigación de Kalmijn y Kraaykamp (2003) en Holanda. Ambos estudios destacan que el hecho de que la familia del niño se mantenga “intacta” se muestra, junto con su estatus socioeconómico, como uno de los factores que más influye en el logro educativo de los hijos de inmigrantes.

⁴⁸ Ver Biblarz y Raftery (1999) para un repaso exhaustivo y una clasificación de estas explicaciones.

2.2. Diferencias en las aspiraciones y expectativas educativas

La fuerte asociación positiva que repetidamente se ha demostrado que existe entre las aspiraciones y expectativas educativas de los individuos y su logro educativo y ocupacional posterior (Sewel *et al.*, 1969, 1970; Haller y Portes, 1973; Griffin y Alexander, 1978; Campbell, 1983; Kao y Tienda, 1998) hace que el estudio de estas dos variables psico-sociales resulte del todo relevante para los propósitos de investigaciones de este tipo. Un hipotético menor nivel de deseos y esperanzas educativas por parte de los alumnos inmigrantes podría explicar, por tanto, parte de sus peores resultados académicos.

Ahora bien, ¿cómo actúan esos deseos y esperanzas para acabar modulando el rendimiento del individuo? Las aspiraciones son variables actitudinales que describen diferencias respecto a niveles de metas personales. Simplificando, puede decirse que funcionan como una condición necesaria del logro, en el sentido de que las personas que aspiran a obtener un alto nivel educativo o unos buenos resultados académicos puede que lo consigan o puede que no, pero lo que es seguro es que aquellas que no aspiran a dicho nivel o a dichos resultados no los alcanzarán (Portes *et al.*, 2010: 793). Pero, evidentemente, el proceso por el cual las aspiraciones influyen en la consecución de un logro determinado es mucho más complejo que eso. Por más que no esté libre de críticas, el conocido como Modelo de Wisconsin (Sewel *et al.*, 1969; Sewel *et al.*, 1970; Woelfel y Haller, 1971) es probablemente el intento más ambicioso de esclarecer esta cuestión desde el conocimiento empírico. Lo hace como parte de su esquema dedicado a explicar los procesos de adquisición de estatus. Este modelo define el proceso que lleva a la consecución de estatus o logro (educativo, en este caso) como una función de dos componentes causales principales: uno de carácter cognitivo-motivacional formado por las aspiraciones, y otro contextual formado por un conjunto de factores personales (habilidad cognitiva y resultados académicos previos) y sociales (especialmente, el capital humano parental y la influencia de los otros significativos, la cual media buena parte del efecto de los anteriores) que, a su vez, afectan a la formación de tales aspiraciones (Sewel *et al.*, 1969). Los mecanismos que explican dicha formación son dos: la influencia interpersonal, esto es, el citado efecto de los llamados otros significativos (fundamentalmente, padres, pares y profesores) a través de las expectativas que depositan en el sujeto; y el ajuste auto-reflexivo que hace el propio individuo teniendo en cuenta su rendimiento pasado y sus posibilidades de alcanzar

según qué metas (Haller y Portes, 1973). Este último sería un mecanismo semejante al que Breen y Goldthorpe (1997) describen —siguiendo a Boudon (1974)— en su teoría de la *relative risk aversion*, sólo que para ellos en ese proceso de “ajuste auto-reflexivo” (definido como un análisis coste-beneficio según su modelo de elección racional) lo que el individuo toma como referencia es la posición social de los padres, y lo que persigue es alcanzar un nivel educativo tal que le permita a posteriori evitar la movilidad social intergeneracional descendente.

En definitiva, las aspiraciones serían variables que se sitúan entre ese conjunto de factores sociales y personales, por un lado, y el logro educativo, por otro, canalizando gran parte del efecto que los primeros ejercen sobre el segundo. Las expectativas operarían del mismo modo, sólo que se caracterizan por contener una mayor porción de un "realismo subjetivo" que en muchos casos actúa restringiendo esos deseos (esas aspiraciones), es decir, son en mayor grado que las anteriores el resultado del ajuste racional entre los deseos y las posibilidades de que estos se cumplan según la percepción del individuo. Como tales, las expectativas constituyen los pilares sobre los que se construyen las elecciones de comportamiento futuras (Olson *et al.*, 1996)⁴⁹ y, en consecuencia, un mejor predictor de los resultados académicos futuros que las aspiraciones. Además, en el caso de las aspiraciones y expectativas educativas de los inmigrantes se ha comprobado como, en adición a los mencionados, hay otros factores específicamente vinculados a estas poblaciones que también pueden condicionar la formación de las mismas, tales como el conocimiento del idioma de la sociedad de destino, el hecho de haber nacido en el mismo o el tiempo de residencia (Portes *et al.*, 2010: 771-772).

En España son varios los trabajos que han analizado las aspiraciones y las expectativas educativas de los hijos de inmigrantes en España de una forma directa.⁵⁰ Concretamente, un Informe del Defensor del Pueblo (IDP) que data de 2003, una investigación sobre la escuela en el País Vasco (Vicente Torrado, 2008), el trabajo de Aparicio y Tornos (2006), el dirigido por Estrella Gualda en la provincia de Huelva, y la réplica del conocido estudio CILS que Alejandro Portes y sus colaboradores han llevado

⁴⁹ Citado en Rumbaut y Portes (2001: 216).

⁵⁰ Algún trabajo sobre el contexto español las ha analizado de un modo indirecto y subjetivo a través, por ejemplo, de las percepciones que tienen los profesores sobre las mismas o de las expectativas propias que depositan los padres en sus hijos. Este último es el caso del trabajo de Garreta (1994), que estudió mediante entrevistas en profundidad las expectativas educacionales que tenían para sus hijos los padres de un grupo de familias de origen africano.

a cabo en Madrid y Barcelona (denominado ILSEG en su acrónimo español) son los que pueden contarse respecto al análisis de las aspiraciones. Los dos primeros estudios reflejan que, por término medio, las aspiraciones educativas de los alumnos de origen inmigrante están ligeramente por encima de las de los alumnos autóctonos (Defensor del Pueblo, 2003: 187; Vicente Torrado, 2008: 226) y en el tercero los autores destacan lo altas que son tales aspiraciones en los tres grupos estudiados —peruanos, dominicanos y marroquíes— (Aparicio y Tornos, 2006: 75), pero en este caso, como en los de las investigaciones de Gualda (2010) y de Portes y compañía (Portes *et al.*, 2009, 2010), la ausencia de datos propios sobre estudiantes autóctonos impide extraer conclusiones fiables respecto al nivel relativo de las mismas. El IDP, el trabajo de Aparicio y Tornos y los resultados del ILSEG apuntan, además, a la existencia de marcadas diferencias entre los individuos de distintos países o zonas geográficas de procedencia. Según el IDP, los africanos son los que presentan las aspiraciones más bajas, por detrás de europeos del Este, asiáticos y sudamericanos (Defensor del Pueblo, 2003: 187). Sin embargo, este estudio, el más ambicioso en cuanto al tamaño y la representatividad de la muestra, operacionaliza las aspiraciones de un modo, cuando menos, confuso, lo que cuestiona seriamente su medición.⁵¹ Éste es un problema del que carece el trabajo del equipo encabezado por Portes, que encuentra que en Madrid, una vez controladas un amplio conjunto de variables explicativas, los hijos de inmigrantes no nacidos en España tienen aspiraciones más bajas que las de los nacidos en este país, y que, a grandes rasgos, los procedentes de países relativamente más desarrollados tienden a presentar niveles superiores respecto a los originarios de países menos ricos (Portes *et al.*, 2010: 782).

En cuanto a las expectativas educacionales de estos jóvenes, por lo que me consta, el reciente trabajo de Gil Gómez (2007) y los ya citados estudios de Gualda y el ILSEG son de los pocos en los que éstas son medidas de manera directa y sistemática. En el primero se constata que tanto autóctonos como autóctonos tienen expectativas de continuidad de estudios similares en dos momentos claves de sus trayectorias educativas: 4º de ESO y 2º de Bachillerato. Los otros dos hacen constar que las

⁵¹ De hecho, en realidad lo que se pretendió medir en dicho informe fueron las expectativas de los alumnos, aunque si atendemos sólo a la pregunta empleada para hacerlo (“¿hasta dónde te gustaría llegar en el futuro en los estudios?”) diríamos que fueron sus aspiraciones lo que captaron, y atendiendo también a las categorías de respuesta que se ofrecieron no podríamos decir si lo que se midieron fueron aspiraciones o expectativas, pues en ellas se mezclaron ambos conceptos (“no sé si podré acabar la ESO”; “Me conformo con acabar la ESO”; “Quiero estudiar una profesión sin ir a la universidad”; ...).

expectativas que tienen los chicos (definidas como el nivel que, siendo realistas, esperan alcanzar) descienden considerablemente en relación a las aspiraciones (deseos) que albergan (Gualda, 2010; Portes *et al.*, 2009, 2010), aunque, como ya he mencionado, no aporta datos que permitan ponerlas en relación a aquellas que poseen los estudiantes nativos. En cuanto a las diferencias de expectativas entre los distintos orígenes, los resultados del ILSEG a este respecto son los mismos que se acaban de resumir para las aspiraciones.

Así pues, aunque en los últimos años se han llevado a cabo en España varios estudios —uno de ellos (el ILSEG) de gran envergadura— que han supuesto un importante avance en esta materia, lo cierto es que determinadas limitaciones de los mismos hacen que la cuestión de las diferencias de origen nacional o étnico en cuanto a las aspiraciones y expectativas educativas no esté del todo cerrada, siendo quizás la mayor asignatura pendiente la referida a la comparabilidad con respecto a la población nativa. No ocurre lo mismo en otros contextos nacionales donde el fenómeno de la inmigración posee ya un largo recorrido y donde encontramos una evidencia amplia que apunta a que, por lo general, las aspiraciones y expectativas de los hijos de inmigrantes no se encuentran por debajo de las de los hijos de autóctonos, sino que a menudo (no siempre) suelen superarlas. Así se ha constatado repetidamente en EE.UU. (Fulgini, 1997; Goyette y Xie, 1999; Hauser y Anderson, 1991; Kao y Thompson, 2003; Kao y Tienda, 1998; Portes y Rumbaut, 2001), si bien diversos estudios han detectado que éstas están asociadas negativamente al tiempo de residencia en la sociedad de llegada y que descienden a partir de la segunda generación (Conchas, 2001; Portes and Rumbaut, 2001; Rumbaut, 1995; Steinberg, 1996; Suárez-Orozco, 2001; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1995; Waters, 1999). En Europa también hay evidencias que plasman un mayor grado de ambición educativa por parte de los jóvenes inmigrantes.⁵² Por su parte, los resultados de PISA 2003⁵³ dan cuenta de cierta disparidad interestatal en cuanto a las diferencias de expectativas entre nativos e inmigrantes. En una publicación que explotaba datos de diecisiete de los países participantes, se mostraba cómo en la mayor parte de ellos las expectativas académicas de los hijos de inmigrantes se situaban en un nivel similar o ligeramente inferior al de los hijos de autóctonos. Un total de cinco casos

⁵² Ver, por ejemplo, Brinbaum y Kieffer (2005) y Brinbaum y Cebolla Boado (2007), a propósito de los jóvenes marroquíes en Francia.

⁵³ Las expectativas no fueron incluidas en la edición de 2006.

(Australia, Canadá, Dinamarca, Nueva Zelanda y Suecia) se encontraron como excepciones a esta pauta. Ahora bien, también se probó cómo estos resultados cambiaban considerablemente una vez que el origen socioeconómico y los resultados en los tests eran tenidos en cuenta. Entonces, se hallaba que las expectativas de los estudiantes de origen inmigrante superaban ampliamente a las de los estudiantes nativos (OCDE, 2006: 97).

De cualquier modo, a pesar de que la mayor parte de las evidencias reflejan un nivel de ambición educativa por parte de los alumnos inmigrantes que es superior o similar al de los nativos, lo que a priori alejaría a estas variables psicosociales de los procesos que explican las desigualdades analizadas, habrá que comprobar si ése es el caso entre los estudiantes del segundo ciclo de ESO de Marbella. Sólo entonces podrá rechazarse la siguiente hipótesis:

H₁₁: el menor nivel de aspiraciones y expectativas de los alumnos inmigrantes contribuirá a explicar su inferior rendimiento académico.

2.3. El estatus migratorio: “efecto generación” y tiempo de residencia

Como se advierte en el título de este epígrafe, con el término «estatus migratorio» pretendo condensar aquí sintéticamente lo conocido acerca del efecto que ejercen sobre el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes las variables *generación* (migratoria) y *tiempo de residencia*, aunque también abordaré la influencia de otras dos que están íntimamente relacionadas a las anteriores: la edad de llegada al país de destino y la edad de entrada en su sistema educativo.

La incidencia que posee el estatus migratorio en los procesos de integración de los inmigrantes en las sociedades de llegada es una cuestión que ha estado desde un principio en el centro del debate académico. ¿Cómo varía el grado de integración de los inmigrantes a lo largo de su estancia y de una generación a otra? Fue la teoría de la asimilación la que puso inicialmente el foco de atención sobre esta cuestión, lo que explica que la discusión académica respecto a la misma haya girado fundamentalmente alrededor de los supuestos de dicha teoría. Estos supuestos pueden resumirse en las siguientes tres hipótesis en lo que a la incidencia del estatus migratorio se refiere: los niveles de integración serán mayores (1) entre los inmigrantes que llegaron a una edad más temprana al país de acogida, (2) entre aquellos que llevan más tiempo residiendo en el mismo, y (3) crecerán de una generación a otra (Van Tubergen, 2006: 9). Las tres han sido aplicadas por distintos defensores de esta corriente teórica a las diferentes

dimensiones de la integración concebidas (la cultural, la social, la socioeconómica, la cívica,...).⁵⁴ La asimilación en la cultura del país de destino —sobre todo mediante el aprendizaje de su lengua— y, en el caso de la integración socioeconómica, la adquisición de formación y experiencia laboral en ese mismo país —superando con ello el problema de la portabilidad del capital humano adquirido en el lugar de origen (Friedberg, 2000)—, son probablemente los principales argumentos explicativos en los que se apoyan estas hipótesis. En su formulación clásica inicial, esta teoría llegaba a sostener que, conforme se alargase su presencia en la sociedad de acogida, los inmigrantes llegarían a integrarse (o asimilarse) por completo en la sociedad de llegada, al alcanzar en última instancia los niveles de la población nativa.

La teoría de la asimilación ha recibido un gran soporte empírico en un amplio número de países y por medio de diversas fuentes. Se ha probado, por ejemplo, que la desventaja de los inmigrantes en cuanto al desempleo y al nivel de ingresos disminuye conforme aumenta su tiempo de estancia y a través de las generaciones (ver referencias en Van Tubergen, 2006: 9-10); que los porcentajes de matrimonios mixtos o interétnicos (tomados como indicador de integración social) son más elevados entre los grupos que llevan más tiempo instalados en el país de destino y también son más altos entre la segunda generación que entre la primera (*ibid.*: 10); y que el dominio del idioma de la sociedad de acogida (tomado como indicador de integración sociocultural) decrece a medida que es mayor la edad en el momento de la llegada y aumenta cuando la duración de la estancia es mayor y con el paso de las generaciones (ver Esser, 2006).

Sin embargo, esta teoría también se enfrenta a numerosos hallazgos que la ponen en entredicho. Lo hacen no tanto contradiciendo totalmente los tres supuestos antes expuestos, pues los casos en los que se ha descubierto que el nivel de integración sociocultural o socioeconómica de los inmigrantes desciende de una generación a otra o a medida que aumenta su tiempo de permanencia en el país de llegada son minoría, como evidenciando la incapacidad de esta teoría para explicar por completo los procesos de integración de los inmigrantes (Van Tubergen, 2006: 10). Y es que multitud de investigaciones han descubierto importantes diferencias que no quedan explicadas

⁵⁴ Así, por ejemplo, el sociólogo estadounidense Robert Park, uno de los precursores de esta idea de asimilación, la aplicó sobre todo a la dimensión cultural (Park y Burgess, 1921); Gordon (1964) lo hizo sobre hasta siete dimensiones distintas; mientras que en los trabajos de Chiswick (1978) o de Alba y Nee (1999; 2003) pueden encontrarse referencias a la integración socioeconómica, la cual no fue abordada previamente por Gordon.

una vez que se tiene en cuenta el estatus migratorio, esto es, diferencias que persisten aun después de controlar el efecto de variables como el tiempo de residencia y la generación de los inmigrantes. Diferencias en el grado de integración que se dan tanto entre distintos grupos de origen, como entre mismos grupos instalados en diferentes países. Por otra parte, la que sí ha quedado más que invalidada es la hipótesis de que, conforme se alargase su estancia, llegaría un punto en el que los inmigrantes se asimilarían totalmente en la sociedad de llegada. De ahí, de ese conocimiento de que la integración de los inmigrantes no es algo que se resuelva por sí sólo, simplemente con el paso tiempo, el interés y la preocupación que genera esta cuestión en las sociedades receptoras.⁵⁵

Estas mismas pautas generales en cuanto a los apoyos y las críticas recibidas por la teoría clásica de la asimilación son aplicables a la hora de analizar el efecto del estatus migratorio en el caso concreto de la integración socioeducativa de los hijos de inmigrantes. Así, por un lado, en la mayoría de los casos la evidencia empírica ha contrastado que su rendimiento y logro académico: correlaciona positivamente con el tiempo de residencia en el caso de los inmigrantes de primera generación (OCDE, 2006: 70-71; Roelandt *et al.*, 1991; Wolbers y Driessen, 1996); correlaciona negativamente con la edad de llegada al país de destino y de entrada a su sistema educativo (González, 1997; Betts y Lofstrom, 2000: 75; OCDE, 2006: 70-71; Roelandt *et al.*, 1991; Rumbaut, 2004); y mejora de la primera a la segunda generación (EUMC, 2004; Kao y Thompson, 2003: 428; Levels y Dronkers, 2008; OCDE, 2006: 198-202; Rumbaut, 2004).⁵⁶ Pero por otro lado, lo que es evidente es que, en la mayoría de los casos estudiados, el estatus migratorio ni mucho menos da cuenta del total de la brecha académica que separa a hijos de inmigrantes y a nativos, ni siquiera en muchas

⁵⁵ Una crítica distinta a esta teoría —y alejada de los objetivos de este apartado— es aquella que se refiere al fuerte rechazo al que el término asimilación se enfrenta hoy en día, sobre todo en el ámbito europeo, por considerarse asociado al de «aculturación». Esta asociación tiene su origen en la teoría clásica de la asimilación, que entendía que los rasgos culturales que los inmigrantes portaban consigo desde sus países de origen suponían serios obstáculos para su integración y, por ende, que dicha integración pasaba necesariamente por despojarse de sus culturas de origen y adoptar la dominante de la sociedad de llegada (Warner y Srole, 1945; Gordon, 1964). Más allá de la crítica que se hace al etnocentrismo de esta postura, existe ya una importante acumulación de hallazgos que dan cuenta de que la aculturación no es un prerequisite indispensable para la integración de los inmigrantes. Ejemplo de ello es la ambiciosa investigación que constituye el soporte empírico de la teoría de la asimilación segmentada (Portes y Zhou, 1993; Portes y Rumbaut, 2001).

⁵⁶ Son excepciones, entre otros, Holanda y Dinamarca en las pruebas de ciencias y de matemáticas de PISA 2006, donde los inmigrantes de primera generación tienen puntuaciones medias más altas que los de segunda.

ocasiones incluso después de tener en cuenta el origen socioeconómico. El mayor tiempo de residencia, el hecho de haber llegado a una edad más temprana, o de incluso haber nacido en el país receptor y con ello haber desarrollado toda la trayectoria educativa en el mismo, suele implicar una menor desventaja frente a los alumnos de origen autóctono, pero no su total desaparición. Las segundas, e incluso las terceras generaciones de inmigrantes, suelen seguir situadas significativamente por detrás de sus pares nativos, un ejemplo más de la falta de validez de la optimista hipótesis asimilacionista acerca del efecto del tiempo de residencia y del paso de las generaciones.

En España, los datos de PISA (tanto en su edición de 2003 como en la de 2006) indican claramente que los inmigrantes de segunda generación obtienen mejores resultados que los de primera⁵⁷ (Calero *et al.*, 2009: 284; Santin y Salinas, 2010: 5; Zinovyeva *et al.*, 2009: 155). La única excepción en este sentido parece hallarse en la prueba de lectura de 2003 (Santin y Salinas, 2010: 5). Por lo demás, no hay evidencias acerca de la influencia de la edad que tenían los chicos en el momento de la migración —variable recogida por PISA pero no considerada en las explotaciones que se han realizado de dicho estudio para el caso español— ni sobre el posible efecto del tiempo de residencia para los estudiantes de primera generación, aunque tampoco hay motivo para pensar que el tipo de asociación de estas variables con los resultados y el logro académico pueda desviarse de las pautas generales comentadas anteriormente. Es por ello que pueden establecerse las siguientes hipótesis en lo que respecta a la relación entre el estatus migratorio y el rendimiento académico de los inmigrantes:

H₁₂: a más edad en el momento de llegada a España, peor rendimiento académico.

H₁₃: a menor tiempo de residencia en España, peor rendimiento académico.

H₁₄: el rendimiento académico los alumnos inmigrantes de segunda generación será, de media, superior al de los de primera generación.

Por consiguiente, entendido en clave de estas variables, sobre el estatus migratorio cabe esperar que:

⁵⁷ PISA define como inmigrantes de primera generación a los nacidos en un país extranjero y cuyos padres también nacieron en el extranjero, y de segunda generación a los nacidos en España pero con padres nacidos en el extranjero.

H₁₅: el estatus migratorio contribuirá a explicar el inferior rendimiento académico de los alumnos inmigrantes.

2.4. El origen geográfico, nacional o "étnico"

Ante la incapacidad para dar cuenta en muchos casos de la totalidad de la desventaja educativa de los inmigrantes frente a los nativos —así como de las diferencias existentes entre los distintos grupos de procedencia— aun después de controlar los efectos del origen social y del estatus migratorio, diversas aproximaciones centradas en aspectos vinculados al origen nacional o étnico de los distintos grupos de inmigrantes surgen como posibles explicaciones complementarias. De ellas, las más relevantes son las que expongo a continuación. En primer lugar, aquellas que aluden a cuestiones culturales, separando las que destacan las diferencias idiomáticas de que las que resaltan diferencias en normas, valores, ideas o creencias; en segundo lugar, aquellas que apuntan a la discriminación como causa, se produzca ésta dentro o fuera del entorno escolar; y en tercer lugar, aquellas que prestan atención a consecuencias derivadas de las relaciones y redes sociales “co-étnicas” que mantienen los inmigrantes.

2.4.1. Las diferencias culturales

2.4.1.1. La cuestión lingüística

Que el **dominio de la lengua vehicular** del sistema educativo es esencial para el desarrollo educativo del niño es algo que resulta obvio. La afirmación de que este factor gana trascendencia en el caso de los hijos de inmigrantes cuyos padres tienen por primera lengua una distinta a la predominante en el lugar de destino no deja de seguir resultando una obviedad, pues está fuera de toda duda que el aprendizaje del idioma oficial de la sociedad de llegada resulta vital para la integración educativa y social de estos niños y jóvenes. En España, multitud de trabajos han hecho referencia a la importancia de este factor⁵⁸, ya sea apoyándose en el sentido común, en la evidencia procedente de otros países o en la percepción que tienen al respecto los profesores⁵⁹. La relevancia otorgada a la cuestión lingüística se percibe también en el ámbito de la política educativa, donde la enseñanza del español a alumnos inmigrantes a través de aulas

⁵⁸ Véase, por ejemplo, García Castaño (2008: 34-27 y 43-44) para una revisión de los mismos.

⁵⁹ Así, por ejemplo, según el estudio del Defensor del Pueblo (2003: 86 y 87), el dominio de la lengua vehicular es considerado por los profesores como el factor más influyente en la integración educativa del alumnado inmigrante, y la asignatura de lengua es vista como aquella en la que estos alumnos tienen más dificultades.

específicas ha tenido desde un principio el papel más destacado dentro de las medidas dirigidas a esta población (Terrén, 2008: 174). Otros trabajos, no obstante, le han restado trascendencia final a este factor, argumentando que el aprendizaje del español por parte de los jóvenes de origen inmigrante suele ser rápido (Carabaña, 2006) o que hay otras variables que tienen igual o mayor peso (Fernández Sierra y Sánchez Morán, 2003). Además, hay que tener en cuenta que la lengua no sería en ningún momento un obstáculo (no al menos en la medida en que lo es para el resto de los estudiantes inmigrantes) para los alumnos de origen hispanoamericano, los cuales suponen una parte importante del total. En cualquier caso, lo cierto es que las conclusiones de todos estos trabajos centrados en España se basan más en ejercicios reflexivos y retóricos que en análisis empíricos, terreno en el que, como se viene destacando desde el inicio de este texto, la literatura especializada de este país se encuentra en un estadio muy poco maduro aún.

En el panorama internacional, la evidencia empírica es, lógicamente, mucho más amplia. En general, ésta da cuenta de que, efectivamente, la mayor parte de los inmigrantes de segunda generación aprenden la “nueva” lengua rápidamente, así como de que se expresan en ella con fluidez (Diehl & Schnell, 2006; Esser, 2006; Portes y Hao, 1998; Portes y Rumbaut, 1996; Schmid, 2001). Ello podría explicar los resultados de algunos estudios centrados en los EE.UU., que han hallado que, tras tener en cuenta el efecto del origen social y de variables relacionadas con el estatus migratorio (el tiempo de residencia, fundamentalmente), el impacto de las diferencias relativas al dominio del inglés sobre los resultados académicos es mínimo (Fligstein y Fernández, 1985; Kao y Tienda, 1995; Kennedy y Park, 1994; Warren, 1996). El estado de esta cuestión se encuentra más abierto en lo que se refiere a la segunda generación en Europa (Heath *et al.*, 2008: 222), donde este tipo de estudios todavía escasean.

Aún así, pese a ser mayoritaria, la proporción de inmigrantes de segunda generación que alcanza un alto dominio del idioma del país de destino no se acerca al 100%; es decir, siempre parece haber una porción no desdeñable que no consigue una elevada competencia lingüística del mismo. Según Esser (2006: 50), que analizó conjuntamente varias de las pocas investigaciones con muestras amplias que ofrecen indicadores de competencia lingüística tanto en la lengua de origen como en la “nueva” lengua, esta proporción era de un 26% en la segunda generación de los EE.UU. en 1988,

de un 33% entre las mujeres de segunda generación en Alemania, y de un 37% en la segunda generación de California y Florida.⁶⁰ Quiere decir esto que no hay que descartar dicho dominio lingüístico como factor determinante de la desventaja académica de un sector o de determinados grupos de la población joven de origen inmigrante. Tampoco hay que hacerlo en España, donde, si bien es cierto que muchos de los inmigrantes son hispanohablantes, también lo es que una gran proporción de ellos no son de segunda generación. Por ello, en el capítulo 6 se contrastará la siguiente hipótesis:

H₁₆: el déficit de conocimiento del español por parte de los alumnos inmigrantes contribuirá a explicar su inferior rendimiento académico.

Los hallazgos más sólidos y estables en cuanto a las condiciones que inciden en la integración lingüística de los inmigrantes son los siguientes (Esser, 2006: 21-44). El dominio de la lengua de la sociedad de llegada está positivamente asociado con la duración de la estancia, con el grado de competencia de los padres en esa lengua y con el nivel de educación (se haya adquirido ésta en el país de origen, en el de llegada, o bien se refiera al nivel educativo de los progenitores). Por el contrario, se ha demostrado que está asociado negativamente con la edad en el momento de la migración, y con la concentración étnica. También parece mantener una relación negativa con la distancia lingüística entre el idioma materno y el del país de destino (según el grado de similitud entre ambos), pero esta causalidad no se encuentra tan contrastada como las anteriores. Obviamente, en general, la incidencia de estos factores es mayor entre la primera generación y a medida que es más avanzada la edad en la que los inmigrantes llegan a la sociedad de destino, y pierde peso en los casos contrarios (segunda generación y llegada a una edad temprana), ya que entonces la asimilación lingüística se produce de forma más pasiva e inintencionada, como resultado natural del desarrollo de otras actividades en las que se está expuesto al idioma en cuestión.

De cualquier forma, más allá de la mera cuestión de la adquisición del idioma de la sociedad de destino (L2), la literatura sobre migraciones se ha interesado por ver cómo dicha adquisición se conjuga con el mantenimiento (en el caso de la primera generación) o el aprendizaje (caso de las generaciones posteriores) de la lengua materna, del idioma propio del país de origen (L1), ya que dicha conjunción permite

⁶⁰ Datos procedentes del *National Educational Longitudinal Study* (NELS), de una encuesta realizada para el Ministerio Federal alemán de familia, tercera edad, mujeres y juventud en 2004 (BMFSFJ), y del estudio CILS, respectivamente

definir el **modo de integración lingüística** de los inmigrantes. Esser (2006: 7-8), tomando como referencia la tipología llevada a cabo por Berry (1990) en la que éste analizaba las formas de integración social de los individuos, distingue los siguientes modos: *bilingüismo competente* (cuando la persona tiene un grado de conocimiento y habilidad alto tanto en L1 en con L2), *asimilación monolingüística* (competencia elevada en L2 y baja en L1), *segmentación monolingüística* (nivel bajo en L2 y alto en L1) y *marginalidad lingüística* o bilingüismo limitado (nivel bajo en ambos idiomas). La marginalidad no promueve la inclusión ni en el grupo étnico ni en la sociedad de acogida, la segmentación llevaría a la integración en el grupo étnico y a la exclusión en la sociedad de llegada, la asimilación (entendida en el sentido de la aculturación) conduciría a la situación inversa a la anterior, mientras que el bilingüismo competente se sitúa en el escenario de la inclusión múltiple, es decir, en el de la inclusión en ambos sistemas sociales. Estos cuatro modos de integración quedan esquematizados en el siguiente cuadro, en el que se incluyen, además, los porcentajes que supone cada uno de ellos según lo recogido por tres grandes encuestas centradas en diferentes poblaciones.⁶¹

CUADRO 2.1: Modos de integración lingüística según la competencia en L1 y L2

		Competencia lingüística con la lengua del país de origen (L1)	
		Alta	Baja
Competencia lingüística con la lengua de la sociedad de llegada (L2)	Alta	Inclusión múltiple/ Bilingüismo competente CILS..... 23% NELS..... 37% BMFSFJ... 31%	Asimilación/ Asimilación monolingüística CILS..... 40% NELS..... 39% BMFSFJ... 36%
	Baja	Segmentación/ Segmentación monolingüística CILS..... 16% NELS..... 16% BMFSFJ... 18%	Marginalidad/ Bilingüismo limitado CILS..... 21% NELS..... 10% BMFSFJ... 15%

Fuente: Esser (2006).

Así pues, más que en torno a la incidencia que pueda tener el dominio de la lengua vehicular del sistema educativo, la discusión acerca de la importancia del factor lingüístico se sitúa alrededor de las ventajas y desventajas que implicaría el hecho de

⁶¹ Las encuestas pertenecen a los tres estudios referidos en la nota al pie anterior.

que, conjuntamente, los hijos de inmigrantes abandonaran o no adquirieran la “lengua de origen” en su proceso socialización en la sociedad de llegada. La consideración del bilingüismo como factor que, de algún modo, puede afectar al logro educacional de los inmigrantes ha generado todo un debate académico en el que han tomado partido diferentes disciplinas. En relación con el tipo de asociación existente entre el bilingüismo y el rendimiento académico de los inmigrantes, encontramos tres posturas diferenciadas en la literatura especializada, según se estime que dicha asociación es negativa, positiva o neutra. Es conveniente advertir de que la breve revisión bibliográfica que sigue se centra fundamentalmente en el caso estadounidense, por ser éste el país que acapara el mayor volumen de investigaciones sobre esta cuestión.

La primera de estas posturas, asociada a la línea más radical de la teoría asimilacionista, mantiene que las habilidades lingüísticas en el primer idioma de la sociedad de llegada compiten con las del resto de idiomas; que el bilingüismo provoca perjuicios tanto en el desarrollo cognitivo del niño —al entender la exposición a dos lenguas como causa de ansiedad y de confusión mental—, como en cuestiones relativas a su identidad. Por ello, para sus defensores, el único aprendizaje que habría de fomentarse es el de la lengua mayoritaria del país de llegada. Esta postura, dominante en los EE.UU. hasta los años sesenta, se sustentó inicialmente en una serie de investigaciones psicológicas que se basaban en los resultados obtenidos por alumnos inmigrantes en diversos test de inteligencia y en las que se comprobaba que los niños que crecían aprendiendo dos lenguas no progresaban tan rápidamente como sus pares nativos (Laurie, 1890; Saer, 1922, 1923; Smith, 1923). No obstante, la validez de estos trabajos fue profundamente cuestionada debido a que sus análisis no tenían en cuenta de manera adecuada el origen social de los estudiantes (Mouw y Xie, 1999: 234). Por lo demás, según Zhou (1997: 87) esta postura asimilacionista se ha venido apoyando más en elementos retóricos que en evidencias empíricas, lo cual también le resta credibilidad. Aún así, en los últimos años los datos de PISA han mostrado de forma consistente y repetida que, para los estudiantes inmigrantes, el hecho de hablar en casa en una lengua distinta a la empleada en la escuela está fuerte y negativamente correlacionado con sus resultados en las distintas pruebas de este estudio; y ello incluso después de tener en cuenta las principales variables de relevancia (OCDE, 2006: 70;

2010: 37).⁶² Este dato, que no constituye en sí mismo una medición del efecto del bilingüismo por no hacer referencia al dominio simultáneo que tienen estos chicos de su lengua de origen (PISA no cuenta con ningún indicador adecuado para ello), sí que resulta una información relevante en este sentido, y apunta quizás a la conveniencia de no dar por cerrado este objeto de estudio.

La postura negativa acerca del mantenimiento de la lengua de origen de los padres ha sido contrarrestada con un amplio y creciente cuerpo de evidencias empíricas que apuntan a todo lo contrario y que constituyen actualmente la corriente dominante a este respecto⁶³; evidencias que sirven como uno de los argumentos sobre los que se sustenta la defensa de los programas de educación bilingüe y de enseñanza de las lenguas de origen de los hijos de inmigrantes. Dentro de los trabajos que defienden el efecto positivo del bilingüismo pueden identificarse tres perspectivas diferentes: la cognitiva, la cultural y la transitoria (Mouw y Xie, 1999). La *perspectiva cognitiva* sugiere que el bilingüismo es beneficioso para el desarrollo mental del niño en la medida en que le habitúa a cambiar fácil y rápidamente de un medio lingüístico a otro (Cummins, 1977; Peal y Lambert, 1962). La que Mouw y Xie etiquetan como *cultural*, sostiene que el mantenimiento de la lengua le proporciona al niño la posibilidad de acceder a un capital vinculado a su origen étnico y, en general, a otro tipo de recursos provistos o facilitados por los padres y por el grupo étnico (Bankston y Zhou, 1995; Portes y Rumbaut, 2001: 243; Zhou, 1997: 89). Entre quienes defienden esta perspectiva se encuentran, por tanto, aquellos que mantienen que la etnicidad constituye en muchos casos una fuente de capital social para el hijo de inmigrante.⁶⁴ Por su parte, la *perspectiva transitoria* (Mouw y Xie, 1999) argumenta que los beneficios del bilingüismo se derivan de la mejora que éste provoca en la comunicación entre los padres inmigrados y sus hijos, al prevenir el surgimiento de un “conflicto lingüístico” entre ambos, algo habitual entre los inmigrantes y causado por el hecho de que los niños aprenden la nueva lengua más rápidamente que los adultos. No obstante, el beneficio educativo que reportaría el bilingüismo de los hijos podría ser temporal, pues duraría hasta que los padres alcanzasen un nivel alto en el dominio de la lengua.

⁶² Este hallazgo es la pauta más generalizada según los datos de PISA: se da en muchos de los países incluidos en este estudio y en la media de su muestra para el conjunto de la OCDE,

⁶³ Una revisión más amplia de este tipo de trabajos puede verse en Zhou (1997: 88-89) o en Schmid (2001: 80-81).

⁶⁴ Esta corriente de estudios se aborda en el apartado 2.3.3.3, a propósito del análisis de la influencia que pueden tener las relaciones y redes sociales co-étnicas sobre el logro educativo de los inmigrantes.

Finalmente, quienes sostienen que el bilingüismo no ejerce un efecto independiente sobre el rendimiento académico consideran que no hay más ventaja en el mantenimiento de la lengua materna que el hecho mismo de dominar el uso de otro idioma. Así, por ejemplo, López (1999) afirma que la mayoría de esos estudios en los que se demuestra una asociación positiva entre la conservación de la lengua materna y el rendimiento académico llegaron a estos resultados como consecuencia de un sesgo analítico, en concreto, debido a que se llevaron a cabo en contextos influidos fuertemente por factores de tipo socioeconómico que no fueron controlados estadísticamente de forma adecuada. Y Esser (2006), que probablemente ha llevado a cabo el que hasta el momento es el mayor esfuerzo de revisión y análisis sobre la relación entre el factor lingüístico y la integración de los inmigrantes, concluye, después de examinar por su cuenta los datos de CILS, que el rendimiento escolar no mejora por el hecho de que al dominio de la lengua vehicular del sistema educativo se le suma un buen nivel en la lengua de origen, algo que choca frontalmente con los resultados difundidos por Portes y compañía y, con ello, con uno de los sustentos empíricos de la teoría de la asimilación segmentada.⁶⁵

En el contexto español, el tratamiento de la cuestión del bilingüismo (como, en general, el del conjunto del binomio educación-inmigración) ha estado dominado por los trabajos que se encuadran dentro del paradigma pedagógico de la educación intercultural. La atención a la diversidad, el reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, y la afirmación positiva de las diversas culturas y lenguas constituyen algunos de sus principios generales (Muñoz Sedano, 2001: 18). Con tales premisas no es de extrañar que, desde esta corriente, se abogue por la implicación de las instituciones educativas en la enseñanza de la lengua y de la cultura de origen de los alumnos inmigrantes. Más allá de eso, y hasta donde esta revisión alcanza, no se encuentran todavía trabajos empíricos centrados en el caso español en los que se haya examinado el modo en que se relacionan el bilingüismo y el rendimiento académico de los alumnos de origen inmigrante. Como se verá en el capítulo sexto, este trabajo ha pretendido aproximarse empíricamente a esta cuestión, pero, limitado por los datos, lo ha hecho simplemente mediante análisis bi-variados. Por ello, así como por la falta de acuerdo que hay en la literatura en torno a esta cuestión, no

⁶⁵ Ver Esser (2006: 72) para conocer los argumentos por los cuales, según este autor, los resultados de CILS, difundidos por ejemplo en Portes y Rumbaut (2001), respecto al efecto del bilingüismo sobre el rendimiento académico son erróneos.

se define aquí ninguna hipótesis de investigación al respecto.

2.4.1.2. *Diferencias culturales de tipo normativo*

Más allá de la cuestión idiomática, abordo a continuación aquellas explicaciones culturales que apuntan ciertos valores, creencias, ideas, orientaciones y prácticas normativas supuestamente características de un grupo social (en este caso, un grupo de inmigrantes o “étnico”) como condicionantes decisivos de su desigual rendimiento educativo. Este tipo de explicaciones destacan, entre otros, el papel que tendría una mayor o menor inclinación hacia el éxito socioeconómico y hacia el esfuerzo, la importancia que se le conceda a la educación, o una determinada ética del trabajo, y entienden normalmente que estos son valores que forman parte del acervo cultural que los grupos traen desde sus países de origen. Valores que pueden venir dados, por ejemplo, por la influencia de una orientación religiosa concreta, uno de los argumentos más recurrentes en esta clase de literatura.

En la literatura general sobre estratificación social encontramos ejemplos tanto de estudios que interpretan así el porqué del fracaso escolar y socioeconómico de algunos grupos, como de otros que hacen lo propio con los casos de éxito.

Los primeros tienen en las teorías de la *cultural deprivation* y de la *culture of poverty*, popularizadas en las décadas de los 50 y los 60 respectivamente, sus más claros y conocidos exponentes.⁶⁶ Con diferentes nomenclaturas y de distinto modo, ambas entendían que la desventaja educativa y socioeconómica de las clases sociales más desfavorecidas se producía como resultado de sus deficiencias culturales frente a las clases medias y altas; como consecuencia de que las primeras poseían sistemas de valores y desarrollaban actitudes y comportamientos que resultaban disfuncionales en relación a instituciones como la escuela y el mercado de trabajo. Sin embargo, desde su aparición, este tipo de trabajos fue fuertemente criticado por “culpar a la víctima”, por responsabilizar directamente a estos grupos de su situación desfavorable desde posicionamientos etnocéntricos.⁶⁷ Actualmente, estos estudios son completamente denostados dentro de las ciencias sociales. Steinberg (2000), por ejemplo, los engloba directamente dentro del paradigma del racismo científico, junto al darwinismo social y

⁶⁶ Algunos autores, como, por ejemplo, Gould (1999) y Steinberg (2000: 64), añaden la teoría de la oposición cultural de Ogbu (1974) a esta lista, a pesar de que éste criticase y tratase de desmarcarse de los argumentos de las teorías de la *cultural deprivation* y de la *culture of poverty*.

⁶⁷ Ver, por ejemplo, Gans (1993), Leacock (1971); Lewis (1967); Ryan (1976), o Steinberg (1989).

al determinismo biológico del siglo XIX, con la única diferencia frente a estos de que en los primeros la cultura sustituye a los argumentos evolucionistas y a los genes como elemento diferenciador. Ello explica el hecho de que en la literatura sobre inmigración de las últimas décadas difícilmente puedan encontrarse referencias de este tipo.

No ocurre lo mismo con las explicaciones culturales aplicadas a ejemplos de éxito socioeconómico y educativo, por más que, como se verá a continuación, tampoco éstas andan exentas de críticas de calado. Los ya mencionados casos de los chinos y de otros grupos de asiáticos en los EE.UU. son, en lo que concierne al objeto de esta investigación, los que han sido centro de esta clase de análisis de manera más repetida en las dos últimas décadas.⁶⁸ El mayor sentido de la responsabilidad y del deber hacia sus padres (Schneider y Lee, 1990), la mayor importancia que le otorgan a la educación como medio para la movilidad social (Mordkowitz y Ginsburg, 1987), o la posesión de unos esquemas culturales que promueven la autoconfianza y el éxito (Caplan *et al.*, 1989; 1991) son algunos de los argumentos esgrimidos para explicar su éxito relativo⁶⁹; valores que, según identifican la mayoría de este tipo de trabajos, formarían parte de sus culturas de origen y que a menudo se vinculan a la influencia del confucianismo. A efectos empíricos todo ello tendría dos implicaciones: (1) que los factores culturales correlacionan fuertemente con los resultados académicos, y (2) que a medida que las sucesivas generaciones de inmigrantes fuesen asimilándose en la cultura dominante del país de llegada y perdiendo la que traían de su sociedad de origen, irían empeorando su nivel de logro educativo (Sue y Okazaki, 1990: 916).

Sin embargo, lo cierto es que en pocas ocasiones estas hipótesis culturales son comprobadas empíricamente de forma rigurosa (Sue y Okazaki, 1990: 916). En parte, porque a menudo se carece de indicadores adecuados para hacerlo, y ello debido, entre otras cuestiones, a la dificultad que entraña la medición de este tipo de elementos. Por el contrario, resulta una práctica bastante común acudir a ellas cuando sencillamente no se dispone de otra explicación contrastada (Vermeulen, 2000: 3; Marcus y Fischer, 1996: 38), lo que convierte al factor cultural en una misteriosa categoría residual. Además, estas explicaciones son frecuentemente criticadas por ser vagas, imprecisas y simplistas (Parekh, 1983). Pero por encima de todo se les reprocha su tendencia a caer en la

⁶⁸ Otras minorías a las que también se ha aplicado este tipo de explicación son, por ejemplo, los judíos (Fejgin, 1995; Stryker, 1981), los irlandeses, y los anglosajones católicos en los EE.UU. (Stryker, 1981).

⁶⁹ Para un tratamiento más profundo acerca de los trabajos que resaltan el papel del “factor cultural” en el éxito de los estudiantes de origen asiático en los EE.UU., ver Sue y Okazaki (1990: 915-917).

tautología, en la medida en que muchas de ellas no hacen mucho más que encontrar respuesta a las diferencias de comportamiento que analizan identificando el comportamiento en cuestión como propio o típico de alguno de los grupos sociales estudiados (Vermeulen, 2000: 3), como parte de su acervo cultural, para ser más preciso.⁷⁰ En palabras de Lieberson (1980: 8):

“... the cultural and normative explanations often rest on a deceptive form of circular reasoning, not all uncommon in race and ethnic studies. Why are two groups different with respect to a certain characteristic or dependent variable? Presumably, they differ in the values or in some norm. How do we know that they differ in their values or norms? The argument then frequently involves using the behavioural attribute one is trying to explain as the indicator of the normative or value difference one is trying to explain. A pure case of circular reasoning!”

Estas críticas han llevado a que algún autor hable abiertamente de la «falacia culturalista» (Bidney, 1953), y a que incluso se perciba la existencia de una corriente dentro de la sociología que rehúye del término «cultura», considerando quizás que todo análisis que recurra a elementos de carácter cultural tiene un alto riesgo de incurrir en dicha falacia. Pero, ¿hasta qué punto sucede esto? ¿En qué medida toda explicación que atribuye importancia a los rasgos culturales puede tacharse de culturalista en el sentido despectivo que acaba de describirse? Steinberg, (2000) aporta un interesante matiz a esta discusión:

“... culture (...) does not exist in a vacuum. On the contrary, it is in constant and dynamic interaction with the matrix of political, economical and social factors in which is embedded. The ‘sin of reification’ occurs whenever this culture is abstracted from this larger matrix, and assigned independent causal significance. Does culture make a difference? Yes, but only in conjunction with the material and social factors in which is anchored and on which it depends for its sustenance”. (Steinberg, 2000: 67).

Desde esta posición, el que una explicación cultural caiga en dicha falacia tendría que ver, sobre todo, con el modo en que la palabra cultura sea entendida. Básicamente, incurrirían en ella aquellos trabajos que consideran la cultura del grupo de un modo esencialista y reificante, como una entidad homogénea y atemporal que se transmite tal cual de generación en generación; explicaciones en las que la cultura es considerada una cosa, un organismo o un individuo colectivo (Handler, 1988) desvinculado de las condiciones materiales y sociales en las que tiene lugar. O, en otras palabras, el riesgo de caer en tal culturalismo se evitaría en la medida en la que la

⁷⁰ Un ejemplo claro puede ser el de aquellos estudios que destacan la mayor inclinación de un determinado grupo étnico a valorar la educación como causa de su éxito educativo.

explicación se alejase de dicha noción y abrazase una antitética; en la medida en que la cultura fuese concebida de un modo no esencialista ni cosificante, sino histórico y dinámico, como un componente que está unido a las condiciones de un contexto social determinado con las cuales interactúa y que, por tanto, tiene la capacidad de mutar ante los cambios sociales. En ese caso, mantiene Steinberg (2000), la cultura sí puede considerarse un factor diferencial sin entrar en los problemas señalados.

Sin dejar de tener presente este debate y esta controversia, en la parte empírica de la tesis se intentará medir el efecto de este tipo de elementos culturales. Se parte para ello de la siguiente hipótesis, la cual habrá que entender según lo ya explicado; una hipótesis muy genérica, pero que tomará formas más concretas en el capítulo 6 (apartado 6.2.1.2), cuando se contraste por medio de indicadores más precisos:

H₁₇: diferencias culturales de tipo “normativo” contribuirán a explicar el inferior rendimiento académico de los alumnos inmigrantes.

2.4.2. La discriminación

La discriminación constituye uno de los factores tradicionales a la hora de explicar las desventajas sociales de las minorías étnicas y raciales. En lo que concierne al objeto de estudio de esta investigación, hay que tener en cuenta que el rendimiento académico de los alumnos pertenecientes a minoría étnicas puede verse afectado no sólo por la discriminación que experimenten dentro del mismo entorno escolar, sino también por aquella que perciban en el mercado laboral, la cual puede ser, a este respecto, tanto o más relevante que la anterior. Por ello, a continuación presentaré por separado las explicaciones y los principales hallazgos que dan cuenta de estos dos tipos de relaciones.

Antes, es necesario advertir acerca de la considerable dificultad que comporta la medición tanto de los actos como de las actitudes discriminatorias, sobre todo teniendo en cuenta que a menudo éstos adoptan formas sutiles. A dicha dificultad —inherente al objeto de estudio— hay que sumarle algunas de las limitaciones propias de las técnicas de investigación habituales en las ciencias sociales. El análisis de la discriminación por motivos raciales o étnicos tampoco se escapa de estos obstáculos.⁷¹ De ahí, pues, la

⁷¹ Sin ánimo alguno de ser exhaustivo a este respecto, sí que al menos considero oportuno señalar, por un lado, que el empleo de la herramienta cuantitativa por excelencia (la encuesta) para el estudio de esta cuestión conlleva varios riesgos de sesgo, entre otros, los provocados por los efectos «de la formulación de las preguntas» y de la deseabilidad social, también llamado «efecto entrevistador»⁷¹ (Brick y

complejidad de determinar el grado en que la discriminación puede explicar la desventaja académica de los alumnos inmigrantes.

Discriminación en los centros de enseñanza

La discriminación que ocurre en el seno de los colegios e institutos puede venir dada por comportamientos individuales (de compañeros o de profesores), o bien puede ser inducida institucionalmente (cuando el sistema educativo contiene barreras que entorpecen de modo singular el avance educativo de los hijos de inmigrantes en condiciones de igualdad)⁷². Se consideran indicadores directos de tal tipo de discriminación la violencia, el trato desigual, el prejuicio verbalizado y el *bullying*, cuando estos actúan sobre la diferencia étnica, racial, cultural o nacional (EUMC, 2006: 75). En ello juegan un papel central los estereotipos, que suelen servir como fuente y soporte cognitivo que alimenta tales actos discriminatorios. Los procesos por los cuales estas distintas formas de discriminación pueden influir en el rendimiento educativo del alumno son diversos:

En primer lugar, dicha discriminación (ya venga dada por compañeros, por profesores o sea institucional) puede llevar a que el joven inmigrante vea su colegio o instituto como un medio hostil o simplemente como un entorno del que él o ella no se sienten uno más (Suárez Orozco, 2003). Esto podría provocar que emerjan en él comportamientos “anti-escolares” y/o afectar fuertemente a su autoestima e incidir así directa y negativamente sobre su rendimiento (Steele y Aronson, 1995; Steele, 1997).

En segundo lugar, existe un considerable volumen de evidencia empírica de que la raza y la etnicidad —por medio también de los estereotipos— condicionan las expectativas que los profesores se conforman sobre estos alumnos, lo cual también influiría en su rendimiento (DeMeis y Turner, 1978; Dusek y Joseph, 1983; Marwit, Marwit y Walker, 1978; Clifton *et al.*, 1986; Rangvid, 2007). El proceso por el cual las expectativas de los profesores acaban afectando al rendimiento de los alumnos tiene en

Lepkowski, 2008; Kreuter, Presser y Tourangeau, 2008); y, por otro lado, que las técnicas cualitativas, aunque poseen la ventaja de posibilitar un conocimiento más profundo, tienen la sabida contrapartida de no poder determinar la medida en que el hecho social estudiado se encuentra extendido.

⁷² En este sentido se expresa el informe Macpherson, el cual precedió al Acta 2000 de Relaciones Raciales en el Reino Unido, y que define el racismo institucional como “*the collective failure of an organisation to provide an appropriate and professional service to people because of their colour, culture, or ethnic origin. It can be seen or detected in processes, attitudes and behaviour which amount to discrimination through unwitting prejudice, ignorance, thoughtlessness and racist stereotyping which disadvantage minority ethnic people*” (Macpherson, 1999).

la teoría de la *profecía autorrealizada* (Merton, 1968)⁷³ su explicación más extendida. De acuerdo con ésta, el profesor establece primero diferentes expectativas dentro de la clase a partir de las cuales determinados estudiantes comienzan a ser tratados de forma distinta; después, en respuesta a ese trato desigual, cada alumno tiende a mostrar un comportamiento que complementa y refuerza las expectativas del profesor; y finalmente, después de un tiempo, las diferencias en las expectativas del profesor quedan reflejadas en los resultados de los estudiantes (Brophy, 1983; Brophy y Good, 1970; Rosenthal, 1976).

En tercer lugar, la discriminación y los estereotipos que vienen de los profesores podrían también afectar de manera directa en los resultados educativos en caso de que estos se expresen por medio de sesgos en sus evaluaciones académicas sobre este alumnado.

Por último, la discriminación institucional actúa imponiendo (o no evitando) la existencia de obstáculos que vayan en contra de que haya una igualdad de oportunidades de facto. Ejemplos de ello serían la segregación de los inmigrantes en determinadas escuelas o clases, su sobre-representación en programas de educación especial, su concentración en los centros más desfavorecidos, o su acceso diferenciado a los sistemas privado y público de enseñanza (EUMC, 2004).

Estos cuatro mecanismos suponen, por tanto, que distintas formas de discriminación que ocurren en el seno de los centros de enseñanza pueden perjudicar el rendimiento escolar de los hijos de inmigrantes. De ello se deriva la siguiente hipótesis de investigación, por más que, como se verá más adelante (capítulo 6), su contraste empírico tenga aquí ciertas limitaciones derivadas fundamentalmente de la dificultad de medir esta cuestión:

H₁₈: la discriminación experimentada por los alumnos inmigrantes dentro del entorno escolar contribuirá a explicar su inferior rendimiento académico.

Respecto a la extensión de la discriminación étnica y racial en las escuelas, la idea general que se extrae de algunos informes internacionales es que, a pesar de que en ese ámbito la convivencia general es relativamente buena y cada vez es más frecuente encontrar casos de buenas prácticas, ello no evita que el alumnado de origen inmigrante

⁷³ Probablemente el ejemplo de profecía autorrealizada más significativo dentro del ámbito educativo sea el conocido como *efecto Pigmalión* (Rosenthal y Jacobson, 1968).

experimente con cierta frecuencia algunas acciones de este tipo (Bhandal, y Hopkins, 2007; EUMC, 2004; EUMC, 2006). España, a diferencia de algunos países europeos, carece de un organismo o de un sistema de seguimiento que monitorice las acciones de discriminación en los centros de enseñanza (EUMC, 2004; 2006), carencia que complica algo más el conocimiento de esta cuestión en el país. En cualquier caso, por lo que se conoce, puede decirse que el panorama español se integra en buena medida dentro de la situación general descrita por los informes que acabo de mencionar.

Probablemente, la investigación realizada para el ya citado informe del Defensor del Pueblo sea, de las que abordan esta cuestión, la más ambiciosa en cuanto al alcance y la representatividad de sus resultados. En ella tratan de medirse las opiniones y actitudes que tienen hacia la inmigración y hacia el alumnado de origen inmigrante tanto los profesores, como los alumnos, con encuestas diferenciadas para cada uno de los dos colectivos.⁷⁴ Sobre el profesorado, se concluye que los docentes valoran igualmente al alumnado autóctono que al de origen extranjero, y que sólo una minoría (2%) manifiesta una actitud negativa hacia la presencia de alumnos inmigrantes en su clase. Sin embargo, parece que la minoría se hace más amplia cuando por lo que se les pregunta es por su grado de acuerdo con la afirmación “el profesorado prefiere que no haya inmigrantes en el centro”, es decir, cuando se les interroga no por su propia aceptación personal, sino por la que creen que es la postura mayoritaria en sus colegas. Entonces, el rechazo crece significativamente, y el 19% se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo con tal afirmación (Defensor del Pueblo, 2003), algo que quizás pudiera valer como indicio de ese sesgo de deseabilidad social⁷⁵ al que me refería anteriormente. Y es que, el problema de la deseabilidad social no lo es menos en el caso del profesorado, que “*es un gran consumidor mediático que, como buena parte de la clase media, ha aprendido a responder de forma políticamente correcta a las encuestas sobre el racismo*” (Terrén, 2001: 68).

Asimismo, diversos estudios centrados en España (Bueno y Belda, 2005; Delpino, 2008; Del Valle y Usategui, 2007; Márquez y Padua, 2004; Terrén, 2001; Ortíz Cobo, 2008; Siguán, 1998) descubren la existencia de un discurso docente en el

⁷⁴ La encuesta al profesorado tiene un tamaño muestral de 2.222 observaciones y la realizada sobre alumnos de 12.400, de los cuales 1.270 eran estudiantes de origen inmigrante. El universo son las comunidades autónomas de Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana, Andalucía y Murcia.

⁷⁵ Se define como tal al sesgo que lleva al entrevistado a responder en la dirección de aquello que es considerado como lo más aceptado socialmente (lo “políticamente correcto”).

que se jerarquiza el comportamiento y el rendimiento académico del alumnado según su lugar de origen; un discurso estructurado mediante categorizaciones racializadas, mediante estereotipos que suelen expresarse en términos culturalistas y que pueden llevar a valorar al estudiante de manera prejuiciosa. Varios trabajos reflejan también que éste es un hecho que no pasa inadvertido para algunos estudiantes de origen inmigrante (Grupo INTER, 2006: 57; Labrador y Blanco, 2008: 97), tal y como queda plasmando en el siguiente extracto de una entrevista a un joven ecuatoriano:

“... y ¿qué piensan? Pues que somos incapacitados, somos incapaces para seguir el bachillerato, o sea eso me estaba diciendo, y yo le dije que voy a seguir bachillerato y me dijo, no, te doy un consejo, es mejor que sigas un curso formativo, porque es que no te va a resultar tan difícil como el bachillerato.... Pero nada, he hecho yo bachillerato para joderles, también porque me interesaba bachillerato, pues ahora estoy y hasta el momento me va bien, no lo veo muy difícil...” (Grupo INTER, 2006: 57)

En cuanto a la evidencia de actitudes discriminatorias por parte de los compañeros, los datos de la encuesta realizada para el informe del Defensor del Pueblo (2003) muestran también una actitud mayoritariamente favorable por parte de los alumnos autóctonos hacia la presencia de inmigrantes en las aulas. No obstante, como también ocurre en el caso del profesorado, dicha actitud se basa más en el reconocimiento del derecho a la educación, que en la consideración de la inmigración como una experiencia positiva y enriquecedora para la escuela. Además, la proporción de estudiantes que muestra una actitud reticente tampoco es del todo desdeñable, ya que el 16% “preferiría que los alumnos inmigrantes no estuvieran en su clase” o piensa que “deberían ir a colegios o institutos especiales”, porcentaje ocho veces superior al que se recogía entre los profesores.⁷⁶ Por último, el indicador más directo de discriminación que ofrece esta encuesta es aquel que se deriva de la siguiente pregunta: “¿te parece que en tu colegio/instituto se discrimina a alguien por su aspecto, su origen o su color?”. Ante ella, algo más de una quinta parte de los alumnos encuestados —con independencia de si son inmigrantes o autóctonos— considera que en su centro existe bastante o mucha discriminación de este tipo, y una proporción similar estima que hay “algo” de discriminación (Defensor del Pueblo, 2003). Otros trabajos de corte cualitativo dan cuenta, de hecho, de que no son infrecuentes los comentarios racistas y las actitudes insolidarias hacia este alumnado (Delpino, 2008; Grupo INTER, 2006;

⁷⁶ Hay que señalar que de las cinco comunidades autónomas incluidas en la muestra, Andalucía consta como aquella en la que los alumnos muestran una actitud más integradora

SOS Racismo Aragón, 2005).

Discriminación en el mercado laboral

En segundo lugar, el rendimiento académico de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas también podría verse afectado por la discriminación existente en el mercado de trabajo en la medida en que el estudiante esperase toparse en su futura incorporación al mundo laboral con las mismas barreras que observa que en él existen para sus co-étnicos. Es lo que puede denominarse *discriminación anticipada*. En estos casos, el hijo de inmigrante percibe que el coste de oportunidad de avanzar en los estudios es menor para él que para cualquier hijo de otro grupo que no se tenga que enfrentar a la discriminación posterior, lo que podría constituir un desincentivo para su rendimiento académico, provocar una disminución en su motivación y en sus expectativas educativas y, en definitiva, llevarle a esforzarse menos y a tomar decisiones encaminadas a empeorar sus resultados educativos.⁷⁷ Se trata de un mecanismo explicativo sobre el que no se cuentan en este estudio con los datos o la información necesaria como para contrastarlo empíricamente. No obstante, su presencia en este tipo de literatura es lo suficientemente relevante como para no ser incluido en esta revisión.

La literatura especializada ha dado múltiples y diversas muestras de esta segunda vía por la cual la discriminación puede condicionar el rendimiento de los alumnos de origen inmigrante, pero seguramente la que más ha trascendido ha sido aquella que, de un modo u otro, va unida a la obra del antropólogo John Ogbu. En su modelo teórico, Ogbu (1974) contempla la existencia de tres tipos de minorías étnicas: las *autónomas*, que, en pocas palabras, son minorías en el sentido cultural pero no en el sentido económico, político o social, ya que no ocupan una posición de subordinación en ninguno de estos ámbitos; las *inmigrantes* o *voluntarias*, que se componen de individuos que, según interpreta, se fueron libremente de su país de origen y mantienen un sentido muy optimista y positivo de la situación que viven y de las posibilidades futuras de éxito socioeconómico en la sociedad de llegada debido a que tienden a compararse con los parientes que se han quedado en la sociedad de partida; y las

⁷⁷ Es de esperar que la probabilidad de que esta discriminación anticipada afecte realmente sobre los resultados académicos sea mayor a medida que el estudiante se acerca a la edad y al punto en el que puede decidir acerca de su incorporación al mercado laboral, de ahí la importancia de analizar este posible mecanismo explicativo en edades próximas a ese momento.

involuntarias, víctimas de una situación de opresión y discriminación histórica y, por ello, en una posición psicológica de mayor vulnerabilidad, con niveles inferiores en cuanto a expectativas y aspiraciones de “éxito” educativo y socioeconómico.⁷⁸ Mientras que las minorías inmigrantes, al estimar que la inversión educativa será recompensada, realizan un mayor esfuerzo por obtener mejores resultados, las involuntarias, que observan en su entorno más próximo la restricción de oportunidades laborales a la que se tendrán que enfrentar tras finalizar sus estudios, se despreocupan de esta tarea y tienden en mayor medida a escoger como modo de acción las formas de resistencia escolar a las cuales Ogbu se refiere mediante el término «*oposición cultural*»⁷⁹ (Ogbu, 1978; Fordham y Ogbu, 1986), y las cuales abordaré con mayor detalle en el apartado siguiente (2.3.4.3). Por lo tanto, según este autor, la raíz del inferior nivel educativo que alcanzan estas minorías involuntarias se encuentra en la discriminación estructural que sufren, sobre todo en el mercado laboral.

El modelo explicativo de Ogbu ha sido tan aplaudido (ver, por ejemplo, Farkas *et al.*, 2002; Fischer *et al.*, 1996; Foley, 1991; Graham *et al.*, 1998; o Jaynes y Williams, 1989) como criticado (ver Ainsworth-Darnell y Downey, 1998; Cook y Ludwig, 1998; Erickson, 1987; Roscigno y Ainsworth-Darnell, 1999), pero lo que resulta innegable es su importancia a la hora de dar a conocer esta otra forma de relación entre discriminación y rendimiento académico. Mientras que en Europa la evidencia empírica sobre la misma es más bien escasa, Estados Unidos es el contexto donde más ha sido explorada y detectada.⁸⁰ Prueba de ello puede considerarse el hecho de que Portes y sus colegas incluyan este mecanismo como parte explicativa de su conocido modelo de la asimilación segmentada. Más específicamente, identifican la percepción anticipada de discriminación en el mercado laboral por parte de jóvenes de minorías técnicas y su participación en *contra-culturas* urbanas juveniles que predominan en los barrios empobrecidos y marginales, como parte del proceso que define una de las pautas de integración que plantean como posibles; aquella que llevaría a la incorporación de estos chicos al estrato más bajo de la escalera social en los EE.UU. (*asimilación*

⁷⁸ En un principio, en el primer tipo Ogbu (1974) pone como ejemplo a los judíos, en el segundo a los inmigrantes asiáticos, y en el tercero fundamentalmente a los afroamericanos —a quienes presta mayor atención— y a los chicanos (personas de origen mexicano nacidas en EE.UU.).

⁷⁹ Este es, de hecho, el nombre, teoría o explicación de la *oposición cultural*, bajo el que se ha dado ha conocer el modelo teórico de Ogbu.

⁸⁰ Ver el apartado siguiente para una mayor profundización en esta evidencia.

descendente), lo cual iría precedido de su fracaso educativo (Portes y Rumbaut, 2001: 63).

En España, el ya mencionado estudio del Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo, 2003) y el realizado por Vicente Torrado (2008) en el País Vasco constan como dos de los pocos trabajos que abordan la cuestión de la discriminación anticipada a través de encuestas de amplia representatividad.⁸¹ A la pregunta “¿crees que los alumnos y alumnas inmigrantes van a tener en el futuro las mismas oportunidades para encontrar un buen trabajo?” sólo entre un 6% y un 7% de los estudiantes de origen autóctono pensaba que contarían con menos ventajas, lo que a priori negaría la relevancia de tal discriminación anticipada como explicación de su peor rendimiento académico.⁸² A pesar de ello, algún trabajo etnográfico ha detectado también esta percepción que, según ambas encuestas, sería minoritaria. Así, por ejemplo, el informe del Grupo INTER (2006) recoge, a través de entrevistas a jóvenes inmigrantes de diversos orígenes, la percepción que convive en varios de ellos de que en el mercado laboral español existe un trato discriminado hacia los inmigrantes que proceden de países menos desarrollados y que esto limitará sus salidas laborales. Consideran que no tendrán opciones de trabajar en los puestos de mayor prestigio social, viéndose abocados a “conformarse” con otro tipo de trabajos.

“Sí, pero es que es más, a ver cómo te lo digo, a los ecuatorianos no los tienen en cuenta según las profesiones... No sé, es mi manera de pensar. Piensan que somos menos avanzados. Yo no he visto aquí ningún ingeniero ecuatoriano, de Ecuador, aquí a los de otros países les dan más oportunidad, a los franceses, italianos, les dan más oportunidad. Aquí no veo” [Grupo INTER, 2006: 59]

Este otro informe capta, además, cómo muchos de estos jóvenes piensan que las condiciones de trabajo que consigan no serán las mismas que la de los españoles; que tendrán que trabajar más horas y recibir sueldos más bajos (Grupo INTER, 2006: 60).

De cualquier modo, hay que tener presente que en el caso español aún es pronto para medir la presencia e incidencia de esta discriminación anticipada en los mismos términos en los que se puede hacer en países de mayor trayectoria migratoria. La

⁸¹ El primero es representativo para el conjunto de los alumnos (tanto inmigrantes como autóctonos) de primaria y secundaria de cinco comunidades autónomas (Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana, Andalucía y Murcia), mientras que el segundo lo es para el alumnado de 6º de Primaria y de 1º y 2º de ESO del País Vasco.

⁸² Curiosamente, en ambas investigaciones este porcentaje era considerablemente mayor (en torno a un 20%) cuando los que respondían eran nativos (Defensor del Pueblo, 2003: 190; Vicente Torrado, 2008: 227).

razón es evidente: la proporción hijos de inmigrantes que han vivido la transición de la escuela al trabajo en este país es todavía pequeña, de modo que, en caso de darse, dicha discriminación anticipada estaría fundamentada principalmente sobre la experiencia de inmigrantes de primera generación. Igualmente, no está de más recordar la gran dificultad de medir cuantitativamente tanto la discriminación (en cualquiera de las formas en las que aquí se ha abordado) como su efecto sobre los resultados educativos. De ahí que, aun con sus limitaciones, la metodología cualitativa aporte un especial valor añadido en el estudio de esta cuestión; valor del cual se ha pretendido hacer uso en esta investigación.

2.4.3. *Las relaciones y redes sociales co-étnicas*

Exploraré a continuación tres explicaciones que han destacado distintas formas y procesos mediante los que las relaciones co-étnicas pueden afectar al rendimiento educativo de los hijos de inmigrantes. En primer lugar, describiré en mayor profundidad aquella que se centra en los efectos que tienen los grupos de pares que adoptan identidades contraculturales en oposición a la “norma educativa”, un tipo de análisis al que se acaba de hacer referencia y que es heredero de los trabajos vinculados a las teorías de la resistencia⁸³. Seguidamente, y aunque por ausencia de datos no podrá ser contrastada empíricamente en este estudio, me centraré en la aproximación que ve en la etnicidad una fuente o forma de «capital social», la cual proliferó a partir de la popularización de este término en la década de los noventa. Por último, se abordará la explicación desarrollada a partir del concepto de *capital étnico* acuñado por Borjas (1992), que bebe de las teorías del capital social y del capital humano.

Mientras que la primera de estas tres explicaciones únicamente capta las consecuencias negativas que los grupos de pares co-étnicos que describe tendrían sobre los resultados académicos de los jóvenes —lo que sólo la capacitaría para responder al porqué de la desventaja educativa de aquellas minorías étnicas en las que se detectasen dicho tipo de relaciones—, las otras dos abarcan a priori un intervalo de efectos más amplio, pudiendo ser empleadas para explicar parcialmente tanto el fracaso como el

⁸³ Las *teorías de la resistencia*, que emergieron a mediados de la década de los setenta dentro de la sociología de la educación, daban cuenta de esas respuestas contraculturales de los jóvenes concibiéndolas como formas de oposición al sistema capitalista. Entre sus máximos exponentes se encuentran Michael Apple, Henry Giroux y Jean Anyon, aunque fue, sin duda, Paul Willis, a través de su clásico *Aprendiendo a trabajar* (1977), el primero que sentó las bases fundamentales para los trabajos de este tipo que posteriormente se han ido sucediendo.

éxito educativo relativo. Así, como se verá más adelante, el concepto de Borjas permite medir y detectar entornos étnicos de “mayor o menor calidad” y ver en qué medida estos influyen en las desigualdades educativas existente; e igualmente, se considera que el *stock* de capital social que tenga un individuo a partir de sus relaciones co-étnicas puede ser mayor o menor y más o menos útil para la consecución de buenos resultados académicos. No obstante, respecto a este último enfoque es importante puntualizar que, pese a que también es reconocida la existencia de formas de capital social negativo (Portes, 1998; Putnam y Goss, 2002)⁸⁴, lo cierto es que en él se ha privilegiado una interpretación netamente positiva de los efectos de las redes sociales, dando lugar a trabajos que se han centrado casi exclusivamente en el análisis de colectivos que han alcanzado un relativo éxito educativo, lo cual contrasta con el fenómeno destacado por la literatura de los grupos de pares contraculturales. Dicho contraste, que queda plasmado en las siguientes páginas, no hace sino descubrir el comportamiento ambivalente de las redes y relaciones co-étnicas en lo que a su incidencia sobre el logro académico respecta. No ha de interpretar, pues, el lector ambas respuestas, ambos efectos (el negativo y el positivo), como resultados antagónicos procedentes de dos tipos de literatura diferenciados, sino que más bien ha de entender que se corresponden con distintos fenómenos, reacciones o estrategias de acción que pueden hallarse en un mismo contexto de análisis como parte de trayectorias de integración divergentes en la sociedad de llegada (Álvarez de Sotomayor, 2008: 72). Así lo ponen de manifiesto, por ejemplo, los trabajos que constituyen la base empírica de la Teoría de la Asimilación Segmentada⁸⁵, que dan buena cuenta de su coexistencia en la realidad social estadounidense.

2.4.3.1. Grupos de pares co-étnicos y oposición cultural

Los estudios que han analizado el efecto de los pares en el rendimiento educacional de los hijos de inmigrantes han tenido como foco de atención principal la influencia en dicho rendimiento de aquellos grupos que adoptaban actitudes y comportamientos que se oponían a las normas y valores establecidos en el sistema educativo. Como ya avancé

⁸⁴ De hecho, desde el “enfoque del capital social” los comportamientos contraculturales en los grupos de pares quedarían encuadrados como una de esas formas de capital social negativo fundado sobre la etnicidad, es decir, como una de las consecuencias perniciosas que pueden derivarse de la existencia de redes asentadas en el grupo étnico (Álvarez de Sotomayor, 2008; Portes, 1998).

⁸⁵ Ver, por ejemplo, Portes y Rumbaut (1996; 2001).

en el apartado anterior, estas actitudes y comportamientos contraculturales tendrían su origen primario en la percepción por parte de estos jóvenes de la existencia de discriminación racial o étnica en el mercado de trabajo, lo que les hace pensar que la inversión educativa no merezca la pena (Portes y Rumbaut, 2001: 61). Por ello, en respuesta a tal discriminación conformarían grupos de pares co-étnicos en los que se invierte la norma educativa, de manera que lo que se premia dentro de ellos no es el buen hacer en la escuela o el instituto —al contrario, éste es castigado con la exclusión o marginación por parte del resto de sus miembros y puede llegar a ser señalado como un “comportamiento de blancos” (Fordham & Ogbu 1986)—, sino lo opuesto a ello (absentismo escolar, irrespetuosidad por los profesores, falta de dedicación al estudio, etc.). Estudios sobre jóvenes de origen mexicano en California (Matute-Bianchi, 1986), haitianos en Miami (Stepick, 1992; Fernández Kelly y Schaufler, 1996), o puertorriqueños en el Bronx neoyorquino (Bourgois, 1995), entre otros, ilustran que lo que en realidad se aprende en estos grupos de pares es a no aprender (Suárez Orozco, 1987).

La oposición a la norma y la etnia se convierten, así, en importantes signos de identidad para estos grupos, uniéndose la una a la otra de tal forma que para ser aceptado por el grupo resulte necesario cumplir ambas condiciones. El origen inmigrante y la adscripción étnica funcionarían, de esta forma, como factores que median entre condicionantes estructurales (la discriminación) y la respuesta individual a los mismos; factores que, en estos casos, conducirían a actuar de modo contestatario, lo que, finalmente, incidiría negativamente en el logro educativo de los individuos que así lo hiciesen (Álvarez de Sotomayor, 2008).

En definitiva, de cara a su posterior contraste empírico, de esta teoría se derivan las siguientes hipótesis investigación:⁸⁶

H₁₉: entre los grupos de pares de jóvenes de determinadas minorías nacionales o étnicas las actitudes y comportamientos “anti-escolares” son más frecuentes y acusados que entre los de los nativos.

H₂₀: tales actitudes y comportamientos afectan negativamente al rendimiento escolar, y contribuirán a explicar los peores resultados académicos de los alumnos de aquellos grupos nacionales en los que se generalicen.

⁸⁶ A ellas habría que sumarle la hipótesis de que esas actitudes y comportamientos antiescolares surgen como reacción a la mencionada «discriminación anticipada», pero este estudio no dispone de datos para verificar la.

Esta corriente de estudios —y en especial el modelo teórico de Ogbu— no está exenta de críticas. Diversas investigaciones sugieren que el efecto de esa “oposición cultural” en los grupos de pares de minorías étnicas está sobredimensionado, o que en realidad no guarda relación con la adscripción étnica o racial de los individuos (Ainsworth-Darnell y Downey, 1998; Cook y Ludwig, 1998; Roscigno y Ainsworth-Darnell, 1999). Además, como todos los estudios basados en la influencia de los grupos de pares, estos se enfrentan al problema empírico de la autoselección. Los jóvenes, además de por razones de proximidad, eligen a sus amigos por cuestiones de afinidad, esto es, porque tengan objetivos, aspiraciones o gustos similares a los suyos (Kandel, 1978; Epstein y Karweit, 1983; MacLeod, 1995). De acuerdo con esto, los estudiantes con aspiraciones educativas elevadas buscarán sus amistades entre otros que compartan deseos educacionales similares, mientras que aquellos con aspiraciones bajas harán lo propio entre estudiantes que deseen alcanzar un nivel similar al que ellos quieren para sí mismos. Si así fuera, y si contrastáramos la existencia de correlación entre las aspiraciones o el logro de los individuos y las aspiraciones o el logro de sus pares, ¿a qué se debería tal correlación, a la influencia real de los pares o simplemente a los procesos de selección dentro del grupo? Dar respuesta a esta pregunta entraña una gran dificultad, sobre todo si se carece de datos longitudinales que aporten información sobre las aspiraciones o los resultados educativos de los individuos antes y después del establecimiento de esas relaciones de iguales. Mientras que para algunos estudiosos de esta cuestión el efecto de los pares fundamentalmente escondería estos procesos de selección (Brown, 1990), otros concluyen que tal efecto continúa siendo estadísticamente significativo incluso después de tener en cuenta analíticamente dichos procesos (Savin-Williams and Berndt, 1990).

2.4.3.2. La etnicidad como fuente de capital social

A lo largo de las dos últimas décadas son numerosos los estudios que han apuntado a la etnicidad como fuente o como forma de capital social⁸⁷, y ello porque el grupo étnico constituye a menudo una base sobre la que se edifican sistemas de relaciones sociales. Esto es muy evidente en el caso de las personas inmigrantes, que, tanto antes como después de dejar su país de origen, desarrollan en el lugar de destino lazos y redes sociales co-étnicas que pueden servirles de apoyo al posibilitarles el acceso a recursos a

⁸⁷ Ver Bankston y Zhou (2002: 289) para un listado al respecto.

los que difícilmente tendrían alcance por sí solos. Según este enfoque, para los inmigrantes, el capital social que nace de las redes étnicas resultaría crucial a la hora de enfrentarse a los obstáculos que dificultan su proceso de adaptación, pudiendo suplir con él deficiencias que tuviesen en relación con otras formas de capital.

La cuestión de las desigualdades educativas que afectan a los hijos de inmigrantes tampoco ha escapado al tipo de explicación que se ofrece desde esta perspectiva teórica. En dicho ámbito, la mayoría de los trabajos que se apoyan en ella se han desarrollado en el marco de los EE.UU., y también la mayoría toma como principal referente teórico el modelo de James S. Coleman sobre el capital social. Ahora bien, ¿de qué modo o modos esos lazos y redes sociales que se establecen entre los inmigrantes afectan al logro educativo de sus hijos? ¿Cómo el capital social que se encuentra en el seno del grupo étnico puede llegar a contribuir a mejorar los resultados de los estudiantes de origen inmigrante?

Fundamentalmente, los trabajos que responden empíricamente a esta pregunta han destacado la influencia positiva que tiene la emergencia de una estructura intersubjetiva de obligaciones y expectativas, y de normas y sanciones efectivas, las dos formas de capital social que, como ya se vio en el apartado 2.1.2, Coleman consideraba más importantes para la creación de capital humano. Además, muchos de ellos han aplicado o identificado en sus casos de estudio el modelo de *cierre intergeneracional* que describió el sociólogo estadounidense.⁸⁸ Dicho modelo se define como una estructura en la que a los estrechos vínculos que existen entre padres e hijos (el modelo de cierre social familiar ya explicado más atrás) se les unen aquellos derivados de las relaciones entre los primeros con otros adultos que estén de algún modo conectados a sus hijos y que puedan influir en sus decisiones y comportamientos.⁸⁹ Esta estructura cerrada confiere un alto grado de control social sobre los individuos que están incluidos en ella, lo que la hace propicia para incrementar la autoridad de los padres sobre los hijos, ya que las normas que los primeros establezcan podrán ser reforzadas por otros adultos que también tienen influencia en el comportamiento de los segundos, posibilitando, además, que se origine un entorno de confianza que facilite la creación de

⁸⁸ Ver, por ejemplo, Clark y Ramsay (1990), Zhou y Bankston (1994), Fernández Kelly (1995), Furstemburg y Hughes (1995), Bankston *et al.* (1997), Sun (1998), Hao y Bonstead-Bruns (1998), Zhou y Bankston (1998).

⁸⁹ Coleman se refiere, sobre todo, a las relaciones que los progenitores puedan mantener con los padres de los amigos de sus hijos y, de forma especial, con los de sus compañeros de clase o colegio.

una estructura de obligaciones y expectativas entre unos y otros (Coleman, 2001: 86). Así pues, en este entorno de control social el niño se verá más presionado a acatar las normas de los padres y a esforzarse en los estudios —si es que es esto lo que le transmiten sus progenitores—, tratando de corresponder así a las expectativas y aspiraciones de éstos. Como puede verse, la *densidad* de las relaciones entre los individuos es el rasgo esencial de este modelo de cierre de las redes sociales, pues facilita que se lleven cabo comportamientos cooperativos de los que se benefician quienes participan en ellos.

Por lo general, la mayoría de los trabajos que han aplicado este modelo a la cuestión de la integración de los inmigrantes comparten el siguiente análisis. El establecimiento de estas personas en su nuevo hábitat les supone tener que enfrentarse a una realidad que en mayor o menor medida les resulta desconocida, que es frecuentemente discriminatoria hacia ellos y en la que a menudo se ven abocados a vivir en entornos sociales desfavorecidos. Ello provoca el surgimiento de múltiples interconexiones de apoyo mutuo entre individuos de igual procedencia u origen étnico; una “solidaridad co-étnica” que supone la creación de redes sociales más densas que refuerzan orientaciones normativas en las que se mantienen muchos patrones culturales propios de sus lugares de origen y que hace más probable que se origine un capital social que haga disminuir las posibilidades de fracaso en la integración educativa y socioeconómica de estos inmigrantes (Zhou y Bankston, 1994; Portes, 1995a). Por lo tanto, frente al modelo original de Coleman, puede decirse que en estos trabajos el centro neurálgico de la estructura de cierre social se ve desplazado de la familia al grupo étnico. Asimismo, se distinguen de éste al prestar atención a un capital social no sólo interpersonal, sino también institucional, en la medida en que ponen de relieve la importancia de las organizaciones formadas por inmigrantes de una misma procedencia en la generación de ese capital social fundado que se o sobre la etnicidad (Álvarez de Sotomayor, 2008: 54).⁹⁰

Pero además del surgimiento de una estructura de obligaciones y expectativas, así como de normas y sanciones efectivas, en esta literatura también se encuentran algunas referencias que le conceden cierta importancia al establecimiento de *canales de*

⁹⁰ Si bien Coleman tuvo en cuenta en su obra el papel de determinadas organizaciones —especialmente, las religiosas— en la creación de capital social (Coleman, 1990; 2001: 84), para él, éstas constituían en realidad una extensión de las estructuras sociales propias de su enfoque individualista del cierre social (Bankston y Zhou, 2002: 33).

información (la tercera forma de capital social contemplada por Coleman) como elemento explicativo del rendimiento académico diferencial de ciertos grupos de inmigrantes. El caso de los chinos en los EE.UU. vuelve a surgir como ilustración. Y es que según Zhou (2005), la que algunos han llegado a etiquetar como “minoría modelo” debería, en parte, sus buenos resultados a la eficiencia de sus redes co-étnicas que, sustentadas fuertemente en la cohesión de sus comunidades en los países de llegada, proveen de información adecuada sobre las mejores escuelas, los mejores profesores, sobre cómo solicitar el acceso a la universidad, o sobre las formas de obtener apoyo financiero para costear los gastos de los estudios superiores.

2.4.3.3. *El capital étnico*

Borjas introduce el concepto de capital étnico con objeto de contribuir a explicar el porqué de la transmisión intergeneracional de las desventajas étnicas en los EE.UU., o visto desde un posicionamiento teórico, el porqué del incumplimiento de la hipótesis asimilacionista, que había pronosticado que dichas desventajas se desvanecerían a lo largo del tiempo. Lo hace centrándose en las diferencias respecto a la adquisición de capital humano, y tomando como base supuestos procedentes de esta teoría (la del capital humano) y de la del capital social. Para Borjas, la calidad del entorno étnico afecta externamente en el proceso de acumulación de capital humano. Como resultado, el capital humano que acabe teniendo el niño (K_{t+1}) sería función no sólo de aquel que reciben como producto de la inversión de los padres ($s_t k_t$)⁹¹, sino también de la calidad del ambiente étnico en el que el niño crezca (Borjas, 1992: 126). Dicha calidad (a la que denomina «capital étnico») es operacionalizada como la media de capital humano de un grupo étnico en la generación de los padres (\bar{k}_t). Así pues, el capital humano del niño vendrá dado por la siguiente función:

$$K_{t+1} = \beta_0 (s_t k_t)^{\beta_1} \bar{k}_t^{\beta_2}$$

Por lo tanto, según esta hipótesis, contrastada empíricamente en diversos trabajos (Borjas, 1992; 1995), los inmigrantes que crecen en un entorno con un elevado

⁹¹ Donde s_t es el tiempo invertido por los progenitores en la producción de capital humano de los hijos y k_t es el stock de capital humano que poseen los padres.

capital étnico estarán expuestos, por término medio, a factores económicos, sociales y culturales que les harán aumentar su logro educativo y el conjunto de su capital humano. De ese modo, para un nivel dado de *imputs* por parte de los padres, cuanto mayor sea la exposición a tal entorno, mayor será la calidad del trabajador (Borjas, 1992: 126). En el sentido opuesto, aplicada al estudio de la desventaja académica, la hipótesis del capital étnico sería la siguiente:

H₂₁: el menor capital humano por parte de los adultos de un determinado grupo nacional o “étnico” contribuirá a explicar el inferior rendimiento académico de los alumnos de dicho grupo.

Posteriormente, Borjas complementa su formulación inicial al hallar que el capital étnico y la segregación espacial están fuertemente correlacionados. Ello le lleva a reconocer que el impacto que tiene el capital étnico sobre el capital humano de una generación se debe, en parte, a que éste constituye una excelente *proxy* del origen socioeconómico del entorno residencial donde el niño crece, es decir, a que capta los *efectos del barrio*, los cuales no tuvo en cuenta en un principio. Aún así, la influencia de esta forma de capital sigue siendo significativa incluso después de controlar estadísticamente tales efectos y, además, es mayor en los barrios con una elevada concentración étnica, lo que le lleva a concluir que la etnicidad juega un papel más importante en la acumulación de capital humano de aquellos individuos que crecen en este tipo de contextos segregados (Borjas, 1995).

2.5. El contexto escolar: la concentración de alumnos inmigrantes

Hasta este punto, la revisión bibliográfica que comprende este capítulo ha cubierto una importante amalgama de factores y mecanismos considerados a la hora de explicar el desigual rendimiento académico de los hijos de inmigrantes. Todos ellos ligados al individuo o a su entorno personal (ya sea el familiar, o el connacional o “étnico”). Este apartado aborda un tipo de explicaciones distinto, al trasladar su foco de interés al entorno escolar.

El número de variables escolares que desde la sociología de la educación han sido analizadas como posibles factores explicativos de las desigualdades educativas es amplísimo (instalaciones y equipamiento del centro, clima escolar, calidad de los profesores, tamaño de la clase, ratio de alumnos por profesor, etc.). Sin embargo, el estudio de este tipo de factores aplicado al análisis de la desventaja educativa de los inmigrantes tiene un peso relativamente pequeño en la investigación sociológica. En

parte, posiblemente como consecuencia de la mucha evidencia empírica previa que había apuntado a que este tipo de factores eran poco determinantes a la hora de explicar las diferencias de rendimiento académico, sobre todo en comparación con la importancia de los factores de carácter personal y, en especial, de los ligados al origen social.⁹²

No obstante, en este repaso no he querido dejar de recapitular lo que en la literatura especializada puede hallarse acerca del que, en relación con esta cuestión, es uno de los condicionantes escolares que mayor interés y polémica despierta tanto en el ámbito académico como para la opinión pública: la concentración de alumnos inmigrantes.

El análisis de la incidencia que pueda tener este factor sobre los resultados académicos de los alumnos supone entrar en el terreno de lo que algunos autores identifican como «efectos de composición» y otros llaman «efectos contextuales». Sea cual sea la etiqueta empleada, este tipo de efectos pueden definirse como la influencia que ejercen las características individuales de los compañeros cuando éstas se miden de forma agregada. Un ejemplo de ello sería el caso en el que el nivel socioeconómico medio del alumnado de una escuela afectara al logro educativo de sus estudiantes incluso después de tener en cuenta la influencia del origen socioeconómico a nivel individual.

Acercarse a la cuestión de la concentración de los alumnos de origen inmigrante en los centros de enseñanza y a su conexión con el rendimiento educativo de estos requiere tratar de contestar al menos a las siguientes preguntas:

- a) ¿En qué medida se encuentra extendido ese tipo de concentración?
- b) ¿Cómo y en qué grado afecta al rendimiento académico de alumnos de origen inmigrante y nativo? Y, en caso de que afecte, ¿viene ese efecto dado realmente por la composición “migratoria” de los centros, o responde más bien a la incidencia de la composición socioeconómica?
- c) ¿Qué mecanismos causales explican la correlación (en caso de que la hubiese) entre concentración de inmigrantes y rendimiento académico?

Intentaré condensar en las próximas páginas lo que puede considerarse el estado de la cuestión en relación a cada una de las preguntas formuladas.

⁹² Ver, por ejemplo, Coleman (1966), Klitgaard y Hall (1975), o Link y Ratledge (1979).

¿En qué medida se encuentra extendido ese tipo de concentración?

PISA ofrece probablemente la forma más rápida y fiable de obtener un vistazo panorámico sobre el grado de extensión de este fenómeno a nivel internacional. De acuerdo con este estudio, son muchos los países receptores en los que una parte importante de los estudiantes inmigrantes asisten a centros donde hay una elevada proporción de alumnos de este estatus. Así por ejemplo, en el conjunto de los diecisiete países analizados en un informe especial de la OCDE en torno al 30% de los alumnos de primera o segunda generación acudían a colegios o institutos donde el porcentaje de inmigrantes superaba el 50% (OCDE, 2006: 203-204). Por el contrario, entre los nativos este porcentaje era del 2,5%, mientras que el 62% de estos iba a centros donde la presencia de los inmigrantes era baja o muy baja (entre el 0% y el 10%). Parece claro, pues, que, en términos relativos, este tipo de concentración escolar afecta a muchos jóvenes de origen inmigrante y a muy pocos de origen nativo.

En España, este fenómeno se ha convertido en uno de los principales focos de atención y controversia a nivel social y mediático en lo que a la cuestión de la inmigración se refiere. Mientras buena parte de la población española muestra su preocupación por la enseñanza pública al sostener que la concentración de inmigrantes provoca un descenso en el nivel de enseñanza y de aprendizaje⁹³, otros alertan sobre los efectos negativos para el futuro de los jóvenes inmigrantes, dado que dicha concentración podría tener consecuencias negativas para su proceso de integración en la sociedad de llegada. Las causas de la misma son de doble naturaleza en España (Aja *et al.*, 2000: 84): por un lado, y puesto que la proximidad de la vivienda es uno de los principales criterios para la elección de centro por parte de los padres y para la admisión de alumnos por parte del mismo centro, esta forma de concentración escolar va estrechamente vinculada a los procesos de segregación residencial de los propios inmigrantes; por otro lado, puede verse acrecentada por la “huida” de los autóctonos a centros (concertados en su mayoría) donde la presencia de alóctonos es menor, y por las barreras y mecanismos de disuasión con los que estos últimos se topan a la hora de

⁹³ Según un estudio de 2005, el 36% de los españoles pensaba que la calidad de la educación empeora en los colegios donde hay muchos inmigrantes (Fuente: IESA-CSIC, Encuesta IESA-CE-0509). Este porcentaje asciende al 49% en 2008 según un estudio del CIS (estudio nº 2.773).

entrar en los colegios concertados (por ejemplo, los pagos que han de afrontar por realizar actividades complementarias).⁹⁴

Pero lo cierto es que este debate tiene lugar sin estar fundado en un conocimiento certero y extendido sobre el verdadero alcance del fenómeno en el país, ya que, más allá de la conocida distribución fuertemente desigual de los alumnos inmigrantes entre el sistema de enseñanza público y el privado-concertado (datos que se analizan en el apartado 3.3.4 del capítulo 3), las estadísticas facilitadas por los organismos oficiales no posibilitan el estudio de este tipo de concentración escolar al no estar desagregadas por centros, y tampoco se han realizado investigaciones específicas para abordar esta cuestión. PISA constituye también aquí la única herramienta que permite aproximarnos a esta realidad en España. Recojo a continuación parte de la explotación que hacen Carabaña y Córdoba (2009: 37-49) de los datos de 2006. Como plasman estos autores, un posible indicador de concentración sería contabilizar el número de centros en los que más de un 30% del alumnado son hijos de inmigrantes. Pues bien, en la muestra de PISA 2006 sólo el 2,5% de los centros (17 de un total de 686) superaban dicho porcentaje. Un indicador más preciso (no afectado por el tamaño de los colegios e institutos) sería aquel que mide la proporción de alumnos matriculados en centros que tienen una mayor o menor concentración. Según la misma muestra, en España no llegan al 2% los estudiantes que acuden a centros donde los inmigrantes representan más del 40% del alumnado, mientras que el 80% va a colegios o institutos donde la presencia de inmigrantes es práctica o completamente nula (suponen entre el 0% y el 1% del número total de alumnos), o baja (suponen entre el 1% y el 10%). No obstante, quizás lo más llamativo de estos datos sea comprobar, al igual que se ha hecho previamente con respecto a la media de la OCDE, cómo esta escasa concentración afecta de forma muy desigual a alumnos nativos y a inmigrantes. Así, mientras que la distribución de los españoles es muy similar a la recién descrita para la totalidad del alumnado, la de los hijos de inmigrantes refleja una exposición muchísimo más alta a centros donde estos últimos tienen una mayor presencia: el 29% de los estudiantes inmigrantes asiste a centros donde ellos representan entre el 1% y el 10% del conjunto de los alumnos, otro 29% está en centros donde son entre el 10% y el 20%, el 26% acude a alguno donde suponen entre el 20% y el 40%, el 7% a otros donde son

⁹⁴ Sobre la influencia de la presencia de alumnos inmigrantes en la elección de centro por parte de los padres españoles, ver Carabaña y Córdoba (2009).

alrededor de la mitad, y casi un 9% va a un colegio o instituto donde los inmigrantes son más de las tres cuartas partes.

Por lo demás, el otro rasgo que más llama la atención acerca de la escolarización del alumnado inmigrante es su muy desigual distribución entre el sistema de enseñanza público y el privado. Según los datos del Ministerio de Educación, en el curso 2006-07 el 82% de los alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias estaba en centros públicos y el 17% en centros privados o concertados, cuando entre los españoles este reparto era del 66% frente al 34%. Por su parte, en la muestra de PISA de ese mismo año el 80% de los alumnos inmigrantes acudía a centros públicos y el 20% restante a concertados o privados. Ello implica que en España la concentración escolar de inmigrantes es un fenómeno prácticamente exclusivo del sistema público de enseñanza.

Así pues, sobre la extensión en España del fenómeno de la concentración escolar de inmigrantes hay que tener en cuenta que: (1) se da en muy pocos centros, casi todos ellos públicos; (2) afecta a un porcentaje minoritario de alumnos; y (3) la experimentan muy poco los nativos y bastante los inmigrantes (Carabaña y Córdoba, 2009: 38-39).

¿Cómo y en qué grado afecta al rendimiento académico de alumnos de origen inmigrante y nativo?

En cuanto al estudio de la incidencia que esta forma de concentración escolar tiene sobre el logro educativo, éste se remonta al trabajo seminal de Coleman (1966) en su conocido informe, el cual documentaba la existencia de importantes niveles de segregación racial y étnica en las escuelas de los EE.UU. y mostraba que la composición étnica del centro educativo afectaba significativamente a los resultados individuales de los estudiantes (tanto los pertenecientes a minorías, como los blancos nativos), de forma que aquellos que iban a centros predominantemente “blancos” alcanzaban mejores resultados académicos que los matriculados en colegios o institutos con índices elevados de concentración étnica o racial. El impacto que tuvieron estas conclusiones fue muy importante. En el ámbito social y político estadounidense la erradicación (o al menos la mitigación) de la segregación escolar racial y étnica pasó a convertirse en un objetivo para las administraciones públicas⁹⁵, mientras que en el

⁹⁵ Una de las medidas estelares fue el *bussing*, que consistía en proporcionar servicios de autobuses que recogían a jóvenes pertenecientes a minorías étnicas o raciales (generalmente negros e hispanos) y los llevaban desde los barrios deprimidos en los que vivían a colegios e institutos de mayoría blanca, y viceversa.

ámbito académico se originó un debate que giró alrededor de la validez de los resultados del famoso informe y de las medidas anti-segregacionistas que propició.⁹⁶ Aún así, más de cuarenta años después la evidencia empírica respecto a esta cuestión está lejos de ser concluyente (Rumberger y Palardy, 2005: 2005). De hecho, hoy por hoy, la literatura especializada se encuentra dividida, tal y como se muestra a continuación.

Por un lado, diversas investigaciones concluyen, en la misma línea que lo hiciera el Informe Coleman, que esta forma de concentración escolar ejerce un efecto negativo sobre el rendimiento educativo de los alumnos.⁹⁷ Otras, por el contrario, presentan casos en los que la influencia es positiva, si bien hay que precisar que en ocasiones estos resultados se basan no en la concentración de inmigrantes en general, sino en la de aquellos que comparten un mismo origen nacional o étnico.⁹⁸ Por último, un tercer grupo de trabajos no halla asociación significativa alguna entre ambas variables.⁹⁹ Por su parte, los resultados globales de PISA (probablemente el único estudio que en esta cuestión permite la comparación a nivel internacional) indican que esta concentración afecta negativamente al rendimiento tanto de los estudiantes inmigrantes como de los nativos, pero que apenas influye en la diferencia de resultados entre ambos, es decir, que no explica la desventaja de los primeros (Dronkers y Levels, 2007). Además, esta variable tampoco explicaría las diferencias que PISA recoge respecto a la brecha que hay entre los resultados de inmigrantes y nativos en los distintos países (OCDE, 2006: 76).¹⁰⁰

Esta disparidad de resultados puede tener su origen en varias posibilidades, entre otras: (1) que el efecto de la concentración escolar de inmigrantes varíe realmente según el caso y el contexto analizado; y (2) que sea consecuencia de diferencias metodológicas en las investigaciones, tales como la falta de unicidad en la utilización de determinados indicadores, o disparidades en los controles estadísticos realizados. A propósito de esto último, especial importancia cobra el control estadístico del efecto de la composición

⁹⁶ Ver, por ejemplo, Bowles y Levin (1968), Cain y Watts (1970), Hanusheck y Kain (1972), o Jenks *et al.* (1972).

⁹⁷ Ver, por ejemplo, Kristen (2002) sobre el caso alemán, Szulkin y Jonsson (2005) sobre el caso sueco, Felouzis (2003) sobre el francés, y Hoxby (2000) para el estadounidense.

⁹⁸ Ver, por ejemplo, Dryler (2001), Fekjaer y Bikerlund (2006), Johnson *et al.* (2001) y Portes y Hao (2004).

⁹⁹ Ver, por ejemplo, Rivkin (2000), o el meta-análisis de diversos estudios llevado a cabo por Van Ewijk y Slegers (2010), el cual concluye que el efecto es muy pequeño sobre los resultados de los inmigrantes e inexistente en el caso de los nativos.

¹⁰⁰ El análisis de Dronkers y Levels (2007) se centra únicamente en la prueba de matemáticas.

socioeconómica del alumnado. Primero, porque investigaciones previas han probado que el nivel socioeconómico medio de las escuelas afecta significativamente al rendimiento académico de sus estudiantes aun después de tener en cuenta el efecto individual de su origen social (Coleman, 1966; Lee y Bryk, 1989; Lee y Smith, 1993; Raudenbush y Bryk, 1986; Rumberger, 1995); y segundo, porque los inmigrantes suelen estar sobre-representados en centros donde el nivel socioeconómico medio de los alumnos es bajo (OCDE, 2006: 77). Por ello, en los casos en los que se detecta una asociación positiva entre la concentración escolar de inmigrantes y el desigual rendimiento de los alumnos, cabe preguntarse si ésta estará causada realmente por la composición “migratoria”, nacional o “étnica” de los centros o aulas analizadas, o si responderá en gran medida a la incidencia de la composición socioeconómica. La evidencia tampoco es del todo concluyente en cuanto a esta cuestión, pero lo que sí puede afirmarse es que la mayoría de las investigaciones que han hallado un efecto negativo de la concentración escolar de inmigrantes y han tenido en cuenta la composición socioeconómica del alumnado, detectan que gran parte de tal efecto (cuando no todo) se debe precisamente al segundo de estos dos factores contextuales.

En lo que se refiere al estudio de la incidencia académica que tiene la concentración escolar de inmigrantes en España, varias explotaciones de los datos de PISA constituyen la única evidencia disponible. Pues bien, ni siquiera en este caso hay uniformidad en los resultados. Así, por ejemplo, los análisis de Calero *et al.* (2009), con datos de 2006, concluyen que en este país la mayor acumulación escolar de alumnado de origen inmigrante no tiene un impacto estadísticamente significativo sobre sus propios resultados en la prueba de ciencias, y que perjudica a los nativos sólo cuando supera el umbral del 20%, algo que, como ya se ha visto, ocurre en muy contadas ocasiones. Hay que tener en cuenta, eso sí, que dichos análisis no tienen en cuenta el efecto de la composición socioeconómica del alumnado, algo que resulta también imprescindible en el caso de España, donde la mayor parte de los centros que concentran proporciones elevadas de inmigrantes están en zonas socioeconómicamente desfavorecidas (Defensor del Pueblo, 2003). Zinoyeva *et al.* (2009), que sí controlan dicho efecto, tampoco encuentran que la mayor presencia de inmigrantes de primera generación afecte significativamente al rendimiento medio de las escuelas en los tres test realizados (comprensión lectora, matemáticas y ciencias), pero apuntan a la posibilidad de que la concentración de inmigrantes en la enseñanza pública sí pudiese explicar parte de su desventaja, dados los mejores resultados que alcanzan los

estudiantes de los centros privados y concertados como consecuencia, en gran medida, del mayor nivel educativo de los padres de sus alumnos. Sin embargo, tanto Cebolla Boado y González Ferrer (2008) —con datos de 2003—, como Santín y Salinas (2010) —con datos de 2006— detectan un efecto significativo de signo negativo para todo el alumnado.¹⁰¹ Es evidente, pues, la necesidad de investigar más a fondo esta cuestión.

A pesar de esta diversidad en los resultados, a la hora de analizar el efecto de esta forma de concentración se partirá aquí de las siguientes hipótesis, siendo contrastada su validez en el capítulo sexto:

H₂₂: la concentración escolar de inmigrantes afectará negativamente al rendimiento académico de los alumnos.

*H₂₃: la concentración escolar de inmigrantes contribuirá a explicar el inferior rendimiento académico de los alumnos inmigrantes.*¹⁰²

¿Qué mecanismos causales explican la correlación (en caso de que la hubiese) entre concentración de inmigrantes y rendimiento académico?

Según recogen en su revisión de la literatura Rumberger y Palardy (2005: 2007), existen dos mecanismos principales que, en caso de que la hubiera, explicarían la asociación entre la concentración escolar de inmigrantes y el rendimiento educativo.¹⁰³

El primero sugiere que este efecto de composición vendría dado directamente por medio de la influencia de los pares (*peer effects*). Así, la asociación negativa de esta forma de concentración se debería a que los estudiantes que obtienen peores resultados —como es el caso, por término medio, tanto de los alumnos inmigrantes como de aquellos que provienen de un origen social más desfavorecido— pueden dar lugar a que emerja un clima menos favorable para el estudio (Jencks y Mayer, 1990). Por el contrario, los que obtienen mejores resultados pueden ayudar a crear una cierta “cultura del éxito” en la escuela. Además, los alumnos en situación de desventaja social pueden ser más susceptibles a verse afectados por las influencias negativas de los pares, debido a que para ellos es menos probable encontrar en casa o en su comunidad entornos favorables que las contrarresten (Coleman *et al.*, 1966; Jencks y Mayer, 1990). Pero este

¹⁰¹ Cebolla y González (2008) encuentran este efecto en los resultados de las pruebas de lectura y de matemáticas, y no en la de ciencias, mientras que Santín y Salinas (2010) lo descubren en las tres.

¹⁰² Cabría esperar la validez de esta hipótesis en caso de ser cierta la anterior y de que, como se ha puesto de manifiesto en España (Carabaña y Córdoba, 2009), la concentración escolar de inmigrantes la experimenten mucho más los propios alumnos inmigrantes que los de origen nativo.

¹⁰³ En realidad, según Rumberger y Palardy (2005: 2007) estos mecanismos explican tanto el efecto de la concentración escolar de inmigrantes, como el de la concentración de alumnos de un origen social desfavorecido.

mecanismo (la influencia de los pares) también puede servir para explicar el efecto positivo que algunos estudios encuentran en la concentración escolar de inmigrantes. Así lo hacen, por ejemplo, Portes y Hao (2004), que, explotando datos de la muestra de CILS en EE.UU, mantienen que la presencia de un número amplio de alumnos de la misma etnia provoca que los niños que proceden de “minorías desaventajadas” (por ejemplo, los mexicanos) mejoren sus resultados al encontrarse en un ambiente menos competitivo y sentirse menos desfavorecidos en compañía de sus iguales y, al contrario, las “minorías étnicas aventajadas” (como los chinos) empeoren sus resultados al tener que enfrentarse a un ambiente más competitivo.

El segundo mecanismo, al cual se acude también para dar cuenta del efecto negativo de esta forma de concentración, sugiere que dicho efecto opera de forma indirecta a través de su asociación con factores vinculados a la escuela como los recursos (tanto materiales como humanos) de los que dispongan los centros, su organización interna o el clima de estudio (Rumberger y Palardy, 2005: 2007). Se entiende que los estudiantes de clase social baja y los de origen inmigrante tienden a escolarizarse en mayor medida en centros de enseñanza que están localizados en barrios más desfavorecidos y que podrían presentar déficits en este sentido (peor equipamiento e instalaciones, peores o menos motivados profesores, etc.).

Además, puede añadirse un tercer mecanismo no considerado por Rumberger y Palardy (2005); aquel que tendría que ver con las expectativas y el nivel de exigencia de los profesores. Según esta explicación, la concentración de alumnos con problemas lingüísticos y con un peor rendimiento provocaría que los profesores bajasen el nivel de enseñanza y de exigencia, adaptándolo al ritmo de aprendizaje de esos estudiantes. Ello afectaría a los conocimientos adquiridos y, a la postre, al logro educativo alcanzado por todos los alumnos del centro o de la clase en cuestión; quizás no tanto en sus resultados en el mismo colegio o instituto en el que se produce dicha concentración —los cuales podrían no verse tan perjudicados en caso de que los profesores adaptasen sus evaluaciones al nivel medio de la clase— como, sobre todo, cuando tuviesen que enfrentarse a etapas de enseñanza más avanzadas (la universidad, por ejemplo) o a pruebas para acceder a ellas.

Resumiendo todo lo expuesto en este apartado, puede decirse que el estudio del vínculo entre concentración escolar de inmigrantes y rendimiento académico se encuentra en un estadio poco maduro todavía, coexistiendo en la literatura especializada resultados de todo tipo. Y ello pese a que la concentración escolar de los inmigrantes es

un fenómeno que está bastante extendido en los países receptores de inmigración, que hace décadas que surgió como objeto de estudio y de debate, y a pesar también de que constituye una de las cuestiones que provocan más interés y controversia mediática y social. En consecuencia, no parece que, de momento, éste sea el campo más adecuado para que el diseño de medidas y políticas específicas que se debaten entre dos polos (desagregación vs. agrupación) se deje orientar por el conocimiento científico.

2.6. Recapitulación y conclusiones

Hasta aquí, este segundo capítulo ha supuesto un recorrido pormenorizado por los principales factores y razonamientos teóricos que desde la literatura especializada se han considerado como parcialmente explicativos de la desventaja académica de los hijos de inmigrantes. Es momento ahora de resumir las principales conclusiones que pueden extraerse de la evidencia existente a este respecto y completar sintéticamente el estado de la cuestión general en relación al porqué de esta desventaja.

Como se destacó en el primer capítulo, la investigación se ha centrado fundamentalmente en esclarecer mediante técnicas de análisis multivariable si dicha desventaja es fruto de un origen socioeconómico más desfavorecido por parte de los inmigrantes o si está causada, además, por otro tipo de condicionantes y, especialmente, por los vinculados a su origen nacional o étnico. Recuérdese que, en este sentido, es una regularidad empírica asentada el hecho de que el nivel socioeconómico familiar (origen socioeconómico) resulte el factor explicativo de mayor peso —si bien muy a menudo se obvian los mecanismos a través de los cuales éste opera, déficit que tratará de evitarse en esta investigación—. Recuérdese igualmente que en la mayor parte de los casos analizados este factor no logra dar cuenta del total de la varianza académica existente entre inmigrantes y nativos, lo que deja la puerta abierta a la incidencia de condicionantes de otra naturaleza. No obstante, la evidencia respecto a los factores y mecanismos que expliquen esa porción de varianza remanente es aún poco concluyente. La mayoría de los que han tenido mayor resonancia dentro de la investigación especializada han sido repasados en las páginas de este capítulo. Resumiendo, éstas son algunas de las conclusiones que pueden extraerse al respecto:

- Además del nivel socioeconómico, hay otros factores del entorno familiar que pueden afectar al rendimiento educativo. Un primer tipo de factores son los relacionados con la estructura de la familia. Así, en los países desarrollados se ha demostrado repetidamente que **el número de hermanos** y la **monoparentalidad**

están asociados negativamente con los resultados educativos. Por tanto, en aquellos contextos en los que las familias de inmigrantes cuenten con un número medio de hermanos más alto o con una mayor proporción de hogares monoparentales, estas variables podrían ayudar a explicar la desventaja académica de sus hijos. Otro de estos factores podría ser la **implicación educativa de los padres**, que, en sus diversas manifestaciones y al contrario que los anteriores, afectaría positivamente sobre el rendimiento académico.

- En cuanto al efecto de las variables vinculadas al origen o **estatus migratorio**, por lo general, los resultados educativos de los hijos de inmigrantes mejoran conforme más larga es su estancia en el país receptor (en el caso de la primera generación), cuanto menor es la edad de llegada al país de destino y la edad de entrada a su sistema educativo, y de la primera a la segunda generación. Aun así, en la mayoría de los casos la combinación de condicionantes socioeconómicos y de variables relacionadas con el estatus migratorio tampoco logra explicar la totalidad de la desventaja analizada.
- Respecto a la cuestión lingüística, que el **dominio de la lengua vehicular** resulta esencial para el buen rendimiento académico de los hijos inmigrantes es algo obvio y de sobra contrastado. Lo normal es que éste resulte más relevante para explicar la desventaja educativa de la primera generación que la de la segunda, donde los jóvenes que dominan esa lengua son ya una amplia mayoría, y de la tercera, en la que estos suelen ser la totalidad.
- Menos evidente es la relación del rendimiento académico con el **bilingüismo** por parte de estos jóvenes (o con el hecho de que no pierdan su lengua materna o paterna). Aunque actualmente son mayoría los estudios que sostienen que existe una asociación positiva entre estas dos variables, hay otros que presentan evidencias que bien apuntan a lo contrario, o bien descubren que ambas no están relacionadas.
- La incidencia de otro tipo de **elementos culturales** (ideas, tradiciones, valores y orientaciones normativas) que están unidos a grupos de inmigrantes de una procedencia determinada resulta toda una incógnita. La dificultad de medir el efecto de esta clase de factores, sumada a las críticas que han recibido muchos de estos «estudios culturales» por su escaso rigor empírico, no contribuyen a despejarla. Además, actualmente este tipo de argumentaciones sólo suelen

aplicarse a casos de éxito educativo (como el de los chinos en EE.UU. y en Reino Unido, por ejemplo), puesto que los trabajos que han acudido a ellas para explicar casos de desventaja académica son habitualmente rechazados por “culpar a la víctima” y entrar, así, en el terreno de la incorrección política. Eso supone que la inmensa mayoría de las observaciones quedarían al margen de estas explicaciones culturales, ya que los casos en los que los resultados de los hijos de inmigrantes superan a los de los nativos son, como se sabe, una pequeña minoría.

- Sobre la **discriminación**, se ha visto cómo la literatura especializada da muestras de que ésta pudiera perjudicar al rendimiento educativo de los alumnos inmigrantes por medio de dos formas distintas: cuando se trata de una discriminación que se da dentro de la escuela y cuando sucede fuera de ella (en el mercado laboral). Sin embargo, también en este caso, la gran dificultad que entraña su medición (sobre todo en términos cuantitativos) hace que las evidencias sólidas sobre la medida en que cada una de estas formas de discriminación están extendidas y sobre el grado en que explicarían la desventaja de estos alumnos sean muy escasas, cuando no inexistentes.
- La evidencia empírica sobre el efecto de las **relaciones y las redes sociales entre inmigrantes de un mismo origen** muestra resultados ambivalentes, y ello como consecuencia de que los estudios captan dos fenómenos distintos en los jóvenes inmigrantes. Por un lado, se han encontrado casos en los que los “co-étnicos” influyen negativamente en el logro educativo de sus pares (cuando participan en subculturas juveniles); mientras que, por otro, se han hallado casos en los que estas redes sirven como fuente de capital social (y étnico) positivo. Así pues, el signo de esta posible influencia y el grado en que ayude a explicar la desventaja educativa de los alumnos inmigrantes variará fuertemente según el caso y el contexto analizado.
- Los hallazgos acerca de la influencia que pudiera tener la **concentración escolar de inmigrantes** son poco esclarecedores. Algunos estudios detectan un efecto negativo de ésta sobre el rendimiento académico de los alumnos, otros descubren un efecto positivo en los inmigrantes de un determinado grupo cuando dicha concentración reúne a una elevada proporción de chicos de su mismo lugar de origen, y otros no encuentran asociación de ningún tipo entre estas variables.

- Mayor es el consenso académico en cuanto al efecto negativo que produce el hecho de asistir a centros donde el **nivel socioeconómico medio de los alumnos** es bajo, pero la investigación sobre el grado en que esto ayuda a explicar la desigualdad académica entre alumnos inmigrantes y nativos resulta aún insuficiente.
- Asimismo, cabe la posibilidad de que elementos asociados al **país de destino** de los inmigrados (como, por ejemplo, determinadas políticas de integración, particularidades del sistema educativo, o de los contextos de recepción a los inmigrantes) también puedan jugar un papel en esta cuestión. La fuerte variabilidad interestatal del diferencial de rendimiento existente entre estudiantes inmigrantes y nativos en las pruebas de PISA podría venir explicada en parte por este tipo de factores de nivel *macro*. Algunos de ellos serán vistos a modo de contextualización en el siguiente capítulo y algún otro (como, por ejemplo, el criterio de escolarizar a los inmigrantes recién llegados según la edad) emerge en el análisis de la información obtenida mediante técnicas cualitativas, pero, en cualquier caso, en esta tesis no cabe la posibilidad de medir empíricamente su impacto, puesto que en ella nos movemos en un marco único (un municipio español), sin contemplar comparación internacional alguna.

CAPÍTULO 3. Contexto del caso de estudio: inmigrantes e hijos de inmigrantes en Marbella

Este tercer capítulo pretende servir como contextualización del caso analizado. Consta de tres partes principales: una primera en la que se perfilan los rasgos centrales tanto del momento general que vivía la economía del país, como de la situación y estructura económica particular de Marbella y de la Costa del Sol; una segunda parte que se acerca a la población inmigrante que vive en esta zona a través del conocimiento de una serie de cuestiones como la evolución cuantitativa de su presencia, las zonas de las que procede, diversos indicadores sobre su integración socioeconómica, y el volumen y la composición del alumnado extranjero; y una tercera en la que se describe el marco institucional que regula la atención a los alumnos inmigrantes en este caso de estudio.

3.1. Contexto socioeconómico del caso de estudio

Sin ánimo de ser exhaustivo, se exponen a continuación los rasgos fundamentales que caracterizan el marco socioeconómico de este estudio de caso, necesarios para entender tanto la dinámica de los flujos de migrantes internacionales llegados al municipio analizado, como sus pautas de integración socioeconómica en el mismo.

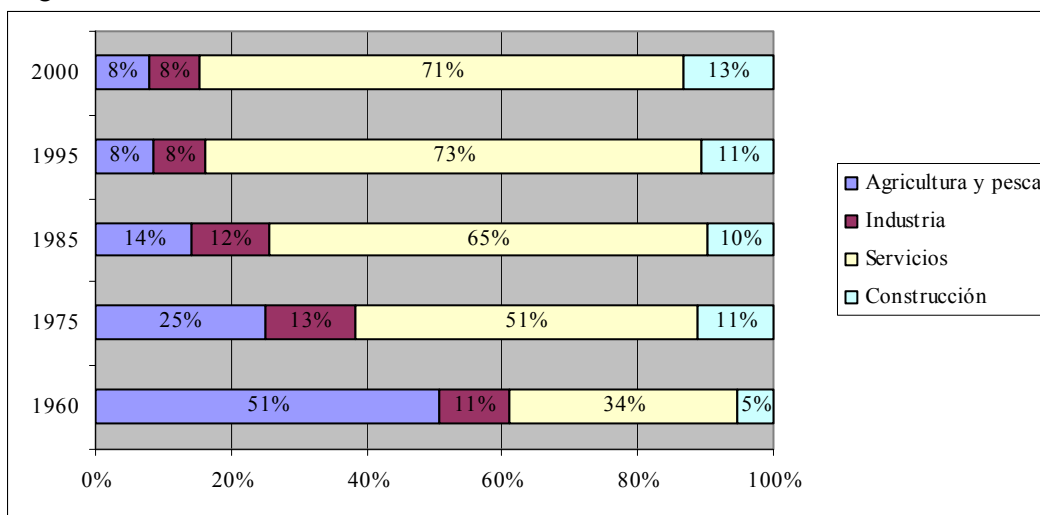
El momento económico que atravesaba España en las fechas en las que se llevó a cabo el estudio (segundo trimestre de 2007) está definido por un ciclo expansivo iniciado a mediados de los años noventa y que tendría su fin tan sólo meses después de que se culminara el trabajo de campo de esta investigación.¹⁰⁴ Un ciclo durante el cual la española se situó entre las economías europeas que más creció, llevando a cabo un importante proceso de convergencia comunitaria. En el plano laboral, esto se tradujo en un inusitado aumento de la demanda de trabajo; de hecho, junto con el irlandés, el de España fue el mayor de los crecimientos registrados en Europa en términos tanto de la tasa de empleo, como del número de ocupados (Benardi *et al.*, 2010: 150).

A su vez, durante este periodo, la Costa del Sol (y la provincia de Málaga en su conjunto) emerge como una de las zonas más dinámicas de España, superando, por ejemplo, en términos relativos al total de Andalucía y de España en cuanto a la creación de empleo (Borrego Gil, 2007). Su gran crecimiento económico en esta fase viene impulsado por dos factores: la fuerte demanda turística y el extraordinario boom del

¹⁰⁴ Los primeros signos de la crisis económica internacional desencadenada inicialmente por las llamadas hipotecas *supprime* se visibilizaron en la economía española a principios de 2008.

sector inmobiliario (Parejo Barranco, 2007). Todo ello en el seno de una estructura económica local fuertemente terciarizada y que gira principalmente alrededor del turismo, que es la actividad motriz de la misma. Un tipo de estructura económica que se conforma en esta zona en un periodo que va desde comienzos de 1960 hasta inicios del siglo XXI (ver gráfico 3.1), enmarcada primero en el desarrollismo franquista, más tarde en la crisis de los setenta y primeros ochenta, y finalmente en esta recuperación y fuerte expansión económica iniciada en 1994-1995. Es importante resaltar que, como ocurre en el conjunto de Andalucía, se trata de una terciarización a la cual se llega desde la desagrarización, y no desde la desindustrialización, que fue la transición habitual en las economías occidentales a partir de la segunda mitad del siglo XX.

GRÁFICO 3.1: Distribución porcentual del número de empleos en Málaga provincia según sectores de actividad



Fuente: Alcaide (2003).¹⁰⁵ Elaboración propia.

La aportación del primero de los dos factores locales de desarrollo mencionados, el turismo, resulta especialmente relevante durante este periodo expansivo en los años inmediatamente posteriores a la crisis del 93, al principio con un componente mayoritariamente extranjero y posteriormente, conforme avanzaba la década —coincidiendo con la crisis de países de centroeuropeos como Alemania y Francia, y con la recuperación de la demanda interna—, con un mayor peso del turismo nacional. Por su parte, la aportación de la construcción se hace más relevante a partir de 1997, cuando se inicia una espectacular escalada de los precios de la vivienda que confluye con la

¹⁰⁵ El número de empleos (no de personas ocupadas) es calculado por Alcaide (2003) a partir de diversas fuentes: EPA, censos de población, y datos de afiliación al mutualismo laboral y a la Seguridad Social, entre otras (ver Alcaide (2003: 23).

disminución de los tipos de interés, con la recuperación del empleo y de la demanda interna, y con un extraordinario incremento de la liquidez motivado en parte por la puesta en circulación del euro (Aurioles, 2007). Un boom inmobiliario que es común al conjunto del país, pero que en la costa malagueña, como en otras zonas del litoral español, tiene un mayor peso y presenta la particularidad de estar vinculado al sector turístico y a la inmigración residencial.

Sin embargo, esta estructura económica terciarizada, con un protagonismo masivo de actividades estacionales como el turismo y la construcción y una presencia mínima de la industria, hacía que la favorable evolución del empleo en Málaga durante este periodo de bonanza tuviese un componente explicativo de carácter fuertemente coyuntural o cíclico y que el mercado de trabajo en esta provincia sea, por tanto, más volátil que en el conjunto de Andalucía, siendo a su vez el de Andalucía más volátil que el del conjunto de España (Aurioles, 2007). Al mismo tiempo el crecimiento del empleo tuvo un impacto limitado a la hora de corregir los problemas estructurales del mercado laboral malagueño, a saber: fuerte temporalidad, elevadas tasas de paro juvenil y femenino, y alto grado de precariedad laboral (Borrego Gil, 2007: 450). Todo ello quedaría dramáticamente evidenciado posteriormente a raíz de la crisis iniciada en 2008.

3.2. Inmigración en Marbella

3.2.1. Volumen y composición de la población inmigrante

Las implicaciones que el periodo de bonanza arriba descrito ha tenido sobre el fenómeno de la inmigración en este país son de sobra conocidas. Como consecuencia de su desarrollo económico y, principalmente, de la expansión de su mercado laboral, España vivió un incremento espectacular de la población inmigrante durante esos años, siendo el flujo inmigratorio recibido por aquel entonces el más importante del mundo desarrollado en términos relativos y uno de los más importantes en términos absolutos (SOPEMI, 2008). En el caso concreto de Marbella y de la Costa del Sol, su particular dinamismo económico en este tiempo atrajo a un importantísimo volumen de inmigrantes económicos que llegaron buscando oportunidades de trabajo en los pujantes sectores de la construcción, la hostelería y otros servicios. Esta inmigración se sumaba a otra de mayor tradición en la zona y de carácter residencial, compuesta principalmente por europeos occidentales que eligen este lugar como enclave donde pasar la mayor parte de su jubilación, atraídos principalmente por el factor “sol y playa” (Echezarreta,

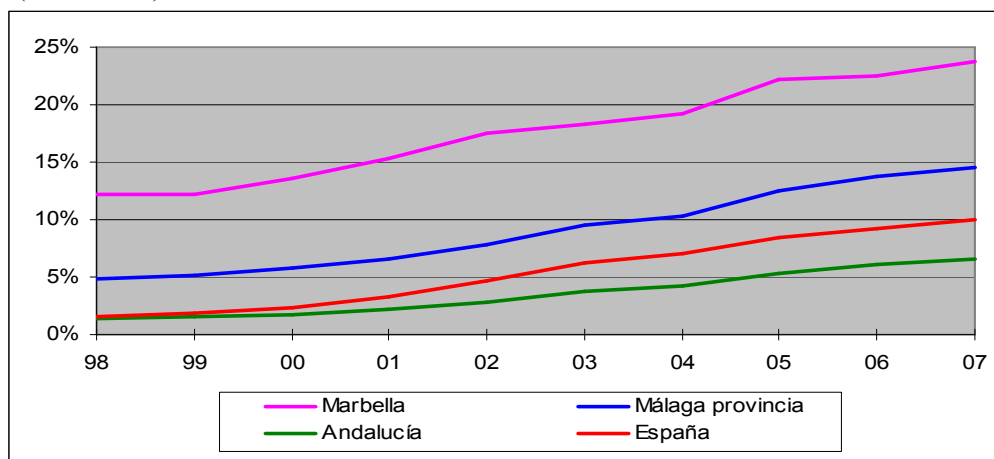
2005; Rodríguez Rodríguez *et al.*, 1998). Ambos tipos de inmigración convierten al litoral malagueño en el primer destino de las migraciones internacionales en Andalucía en términos cuantitativos y en uno de los más importantes dentro del territorio español. Paso a continuación a describir con cifras la evolución de dicho cambio demográfico, el cual ha sido el principal motor de un crecimiento poblacional que no tiene precedentes en la provincia de Málaga (Carvajal, 2007).

Siendo la andaluza la cuarta comunidad autónoma en términos de volumen de población inmigrante, es muy destacable que por sí sola Málaga reuniera a 1 de enero de 2007 (fecha más próxima al momento en que se realizó el trabajo de campo de esta investigación) al 41% de todos los extranjeros residentes en Andalucía.¹⁰⁶ A su vez, siendo el noveno en la lista de los más poblados, en ese año Marbella era el segundo municipio con mayor número de extranjeros de toda la comunidad autónoma (29.963), sólo por detrás de Málaga capital, y agrupaba al 14% del total de esta población en la provincia. Todo esto se traduce en que el peso relativo que los extranjeros tienen sobre el conjunto de la población en este municipio y en esta provincia se sitúa muy por encima del total andaluz y del español. Así era ya en la década de los noventa —lo que da cuenta, además, de la precocidad con la que esta área comenzó a vivir significativamente el fenómeno de la inmigración en comparación con la mayor parte de la región y del país—, y así ha seguido siendo durante los primeros años del siglo XXI (ver gráfico 3.2).¹⁰⁷

¹⁰⁶ Se utilizan aquí las cifras de extranjeros (variable “nacionalidad”) como aproximación a la población inmigrante debido a que hasta 2002 no se empiezan a facilitar en el Padrón los datos de nacidos en el extranjero desagregados por el lugar de nacimiento. En todo caso, los datos (sobre todo en lo que se refiere a valores relativos) varían poco de usar una a otra variable.

¹⁰⁷ Como se detalla en el anexo metodológico, esta fuerte presencia de población inmigrante, unida a la importante diversidad de orígenes de la misma, fue una de las principales razones por las que se escogió el municipio de Marbella como área territorial para este estudio.

GRÁFICO 3.2: Evolución del porcentaje de extranjeros sobre el total de población (1998-2007)



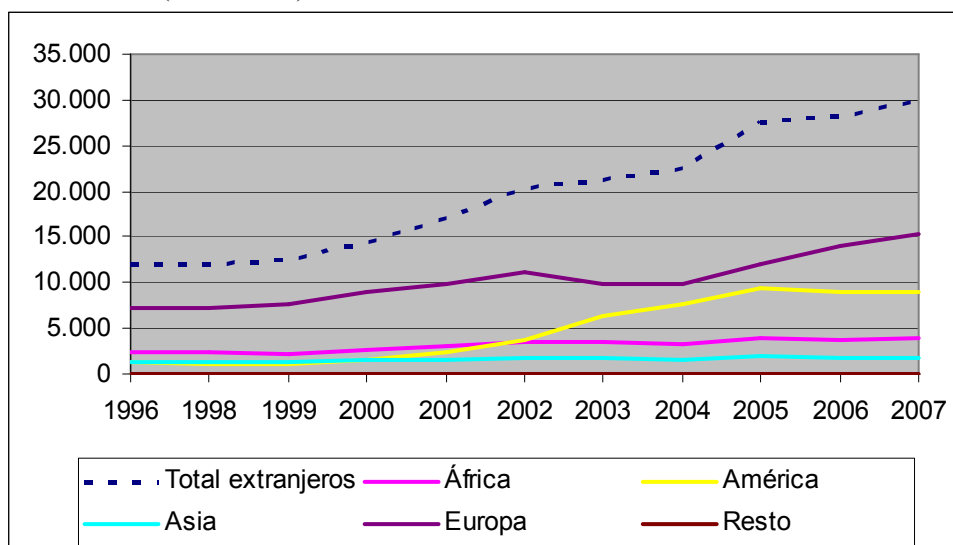
Fuente: Revisión del Padrón municipal (INE). Elaboración propia

Sin embargo, al igual que en el conjunto de España, en el transcurso de estos años el paisaje migratorio de Marbella y de toda la Costa del Sol ha variado sustancialmente en al menos dos sentidos que ya han sido anunciados. Por un lado, el número de inmigrantes asentados en esta área ha crecido fuertemente, si bien, por partir de un nivel más alto, dicho crecimiento no ha sido tan vertiginoso como el registrado en otras partes del país. En concreto, en Marbella el volumen de ciudadanos de nacionalidad no española se multiplicó por 2,5 desde 1996 hasta 2007 (pasó de 12.125 a 29.963), mientras que en el conjunto de Andalucía y de España se hizo seis y ocho veces superior, respectivamente. Por otro lado, durante el periodo del *boom* migratorio que experimentó el país desde finales de los noventa —y, sobre todo, a partir de comienzos del siglo XXI— hasta entrados en la crisis económica que comenzó a sufrir España en 2008, la población inmigrante de la Costa del Sol se diversificó considerablemente en lo que se refiere a los lugares de origen. De ser un destino copado principalmente por personas procedentes de países desarrollados, y fundamentalmente por europeos occidentales (Carvajal Gutiérrez y Corpas Alba, 2005b), esta zona pasa a convertirse en lugar de residencia para un número creciente de inmigrantes de otros orígenes (ver gráfico 3.3). Estos “nuevos inmigrados” proceden de países menos desarrollados, tienen un perfil mucho más laboral y menos residencial que los anteriores, y llegan a Marbella atraídos fundamentalmente por la demanda de empleo en los sectores de la construcción y los servicios (Cohen *et al.*, 1998; Carvajal Gutiérrez, 2004; Carvajal Gutiérrez y Corpas Alba, 2005a, 2005b), fuerte en el conjunto de España durante el ciclo económico expansivo que vivía el país y más fuerte aún en zonas costeras como ésta.

Especialmente pronunciado fue el aumento de la inmigración procedente de Latinoamérica, que en los noventa contaba con una representación muy minoritaria, inferior incluso a la de nacionales de países asiáticos, y que pronto se erigió en el segundo grupo más representado, tan sólo por detrás de los europeos comunitarios (ver gráfico 3.3). También fue cuantitativamente muy importante la llegada de personas provenientes de países de Europa del Este (Rumanía, Bulgaria, Polonia, países de la extinta Unión Soviética, etc.). Igualmente, se trata en su mayoría de una inmigración de carácter económico-laboral, y crece principalmente a partir de 2004, impulsada parcialmente por la incorporación de muchos de estos países a la UE, con las ventajas que ello implicaba en términos administrativos. Bastante menor ha sido el aumento de la inmigración africana, la cual contaba con una mayor tradición en la zona. Los flujos procedentes de este continente han estado desde un principio protagonizados muy mayoritariamente por ciudadanos marroquíes, si bien durante el citado *boom* migratorio creció significativamente en términos relativos la presencia de personas llegadas de otros países, fundamentalmente del África subsahariana. Asimismo, en comparación con los incrementos de extranjeros procedentes de América (un 630% en el periodo 1996-2007), de Europa (110%), e incluso de África (69%), el de asiáticos (45%) resulta menor. Aún así, en términos relativos hay que decir que la inmigración asiática posee también cierta tradición en Marbella (y en toda la Costa del Sol), pues ya a mediados de los noventa contaba con un número apreciable de habitantes en este municipio (cerca de 1.300). En 1996, por ejemplo, suponían el 10% del total de los extranjeros empadronados.

Así pues, resumiendo puede decirse que la zona de la Costa del Sol (dentro de la cual Marbella es el municipio de mayor peso) es en la historia reciente uno de los primeros y más importantes focos de atracción para las migraciones internacionales en Andalucía y en España, proviniendo esos primeros inmigrantes predominantemente de Europa Occidental y en menor medida de Marruecos; y abriéndose fuertemente a partir sobre todo del comienzo del nuevo siglo a otros muchos orígenes geográficos.

GRÁFICO 3.3: Evolución del número de extranjeros en Marbella según continentes (1996-2007)



Fuente: Revisión del Padrón municipal (INE). Elaboración propia.

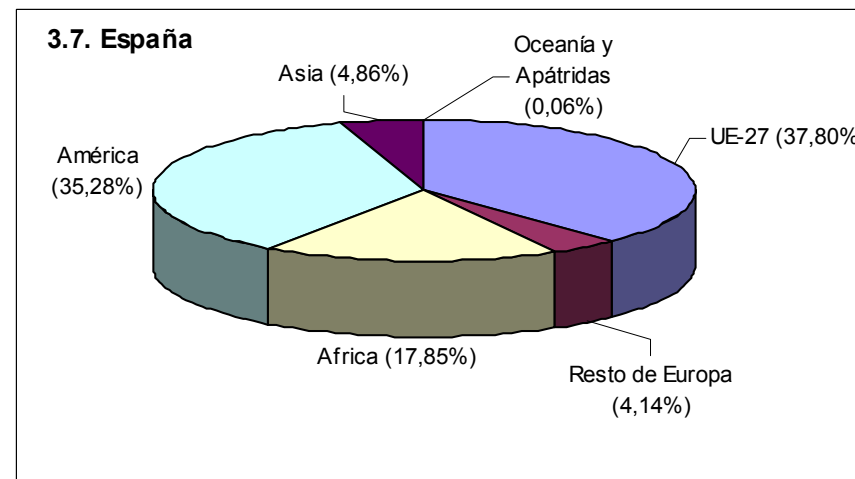
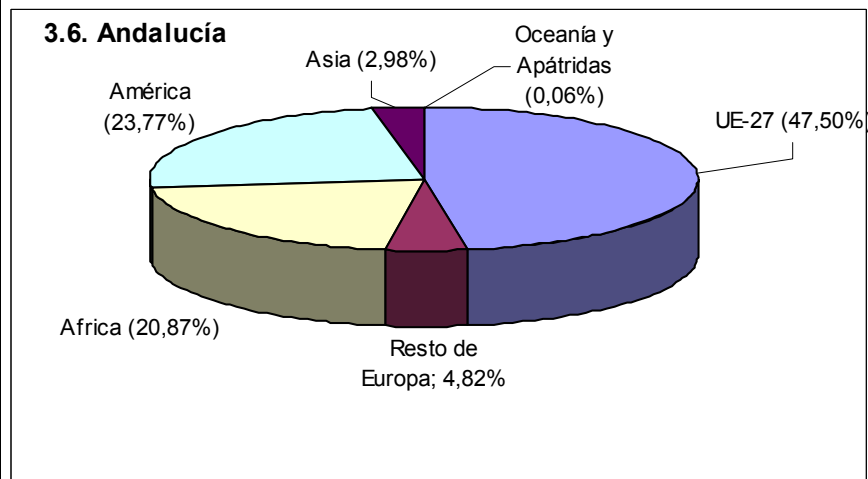
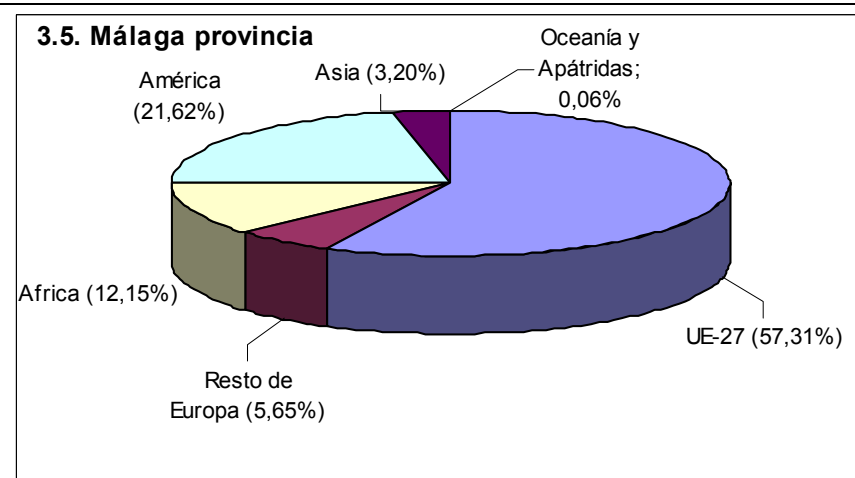
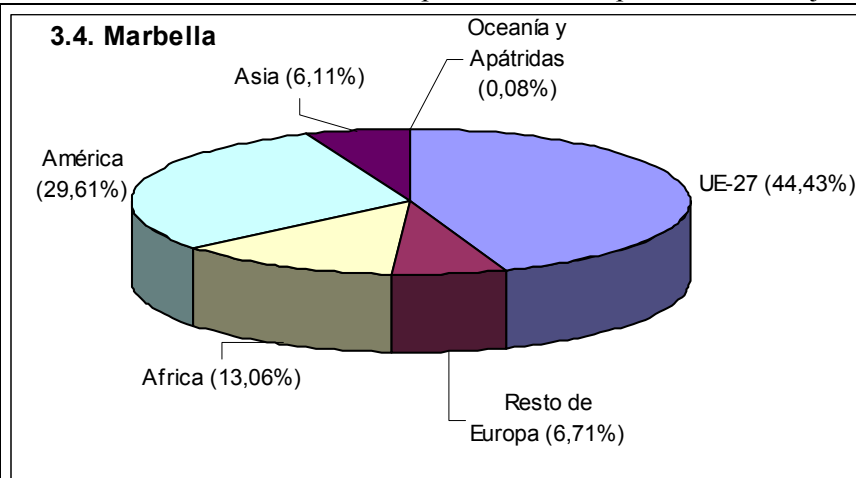
Tras esta evolución, a 1 de enero de 2007 la composición de la población extranjera residente en Marbella es la que a continuación se describe. Por continentes (ver gráficos 3.3-3.6), los europeos comunitarios (UE-27) constituyen el grupo de extranjeros más numeroso en Marbella, con una presencia relativa (44% del total de los extranjeros) superior a la que tienen en España, pero inferior a las de Málaga provincia y Andalucía. La composición nacional de este grupo está bastante repartida. Los británicos son, con diferencia, los más importantes en número (12% del total de extranjeros), seguidos de alemanes (7%), italianos (5%), franceses (4%), rumanos (2,5%) y búlgaros (2%). Estas seis nacionalidades aglutinan algo más del 70% de los europeos comunitarios asentados en Marbella. Tras ellos, los nacionales de países del continente americano, en su inmensa mayoría latinoamericanos, son el segundo grupo con más representación en el municipio (30%), con un peso relativo algo superior al que tienen en la provincia y en la comunidad autónoma, y algo inferior al que tienen el conjunto del país. Ecuatorianos (9%), argentinos (6%), colombianos (4%) y bolivianos (2%) son los colectivos nacionales con mayor presencia. En tercer lugar están los ciudadanos procedentes de África, que suponen un 13% del conjunto de los extranjeros en Marbella, porcentaje muy cercano al de la provincia y algo inferior al de los totales del país y de la comunidad autónoma. De ellos, prácticamente el 90% son marroquíes. Por su parte, los originarios de la Europa no comunitaria (“resto de Europa”) suponen un 7% de los extranjeros de Marbella, una proporción ligeramente superior a la que

representan en los otros tres ámbitos territoriales. Este grupo lo conforman fundamentalmente nacionales de países de la antigua Unión Soviética, siendo los ucranianos y los rusos los que tienen una mayor presencia. Por último, la cantidad de asiáticos residentes en Marbella es pareja a la del grupo “resto de Europa”. Aun siendo pequeño (6%), su peso en Marbella es también sensiblemente superior al que tienen en los otros tres ámbitos territoriales. No en vano, en este municipio reside una de las mayores colonias de asiáticos de toda Andalucía, siendo China y Filipinas los países que más ciudadanos aportan.

Es importante subrayar el hecho de que esta distribución rompe en cierto modo con esa idea asentada en el imaginario colectivo andaluz y español que asocia la población inmigrante instalada en este municipio a personas procedentes de países altamente desarrollados o, en general, a personas que llegan con un alto poder adquisitivo. Como se ha visto, esta idea podía ajustarse, muy a groso modo, a la mayor parte de la realidad inmigratoria de la Marbella de los años noventa y anteriores, pero no a la de la primera década del siglo XXI. De hecho, si dividimos a la población extranjera marbellí según proceda de “países desarrollados” o de “países menos desarrollados”, tenemos que en 2007 la mayoría tenía nacionalidad de estos últimos; concretamente, en torno al 60%, frente a aproximadamente el 40% que eran nacionales de los primeros. Once años atrás la distribución era más bien la inversa (40%-60%).¹⁰⁸

¹⁰⁸ Datos del Padrón Municipal. Los porcentajes de esta distribución son aproximados, puesto que el INE no facilita todos y cada uno de los países de procedencia de los extranjeros. Las poblaciones de los “países desarrollados” y de los “menos desarrollados” han sido estimadas mediante los siguientes cálculos. Países desarrollados=UE-27-Bulgaria- Rumanía+Oceanía. Países menos desarrollados=Total extranjeros- inmigrantes de países desarrollados.

GRÁFICOS 3.4.-3.7: Distribución porcentual de la población extranjera según continente a 1 de enero de 2007



Fuente: Revisión del Padrón municipal 2007 (INE). Elaboración propia

3.2.2. *Distribución territorial de la población inmigrante*

Marbella es un municipio de una alta complejidad urbana, con Marbella ciudad y San Pedro de Alcántara como únicas localidades y principales núcleos de población, y con el resto de los habitantes dispersos en multitud de urbanizaciones a lo largo de la línea de la costa y en varios distritos, destacando entre estos últimos por volumen de residentes Nueva Andalucía y Las Chapas. La distribución de los inmigrantes y los españoles sobre su territorio resulta desigual, según reflejan los datos por secciones censales del Padrón de 2007: mientras que la población española es mayoritaria en los núcleos urbanos de Marbella y San Pedro de Alcántara, los residentes extranjeros tienen una mayor presencia relativa en la fachada litoral de estos núcleos y en el resto del término municipal marbellí ocupado por las nuevas urbanizaciones.

Ahora bien, si se distingue el origen geográfico de esos inmigrantes se observa que el predominio de extranjeros en estas nuevas urbanizaciones construidas en parajes exclusivos y de mayor valor ambiental y económico pertenece principalmente a ciudadanos llegados de otros países de la UE y, en mucho menor grado, a los europeos del Este, que presentan niveles de concentración altos (valores por encima de la suma de la media y de un tercio de la desviación típica del porcentaje que representan sobre el total de la población marbellí) en estas zonas; mientras que el resto de los no comunitarios (fundamentalmente, nacionales del continente americano y marroquíes) tienden a asentarse, junto con la población española, en los núcleos urbanos antes citados, distribuyéndose de un modo mucho más difuso y con sólo una pequeña área en cada caso que señala sobre-representación (ver mapas A.3.1 – A.3.4 en Anexo I).¹⁰⁹

Un modo más preciso de analizar la distribución territorial de la población y sus consecuencias probables sobre la interacción social son los índices de segregación (Messey y Denton, 1988), aislamiento (Bell, 1954; White, 1986) e interacción (Bell, 1954). En un trabajo en el que analizan los datos por secciones censales del Padrón de 2005, Carvajal y Corpas (2005b) calculan estos indicadores para la población inmigrante de Marbella y de otros municipios malagueños. Se comentan a continuación los resultados principales a este respecto, válidos en cuanto a tendencias generales para

¹⁰⁹ Los datos del Padrón que ofrece el INE según la nacionalidad están limitados en los cruces por secciones censales, de manera que ésta fue la mejor agrupación posible que se pudo hacer.

2007, dado que el aumento de la población inmigrante no ha conllevado alteraciones sustanciales en su distribución territorial.

El índice de segregación mide si los extranjeros están repartidos de forma desigual en el territorio, o si, por el contrario, están concentrados en determinadas zonas. En Marbella, el mayor nivel de segregación está representado por los extranjeros europeos (especialmente de la UE), seguidos de los africanos y de los asiáticos, mientras que los americanos (latinoamericanos en su inmensa mayoría) son los que presentan un índice de segregación más bajo.

El índice de aislamiento mide la probabilidad de que en una misma zona un extranjero coincida con un individuo de su mismo grupo. Es decir, mide si el grupo está aislado donde vive, o no. En Marbella el grupo más aislado, es decir, el que coincide fundamentalmente con gente de su mismo grupo, es el de los europeos, especialmente los comunitarios, mientras que el grupo que presenta un índice de aislamiento menor es el de los africanos y los asiáticos.

Por último, el índice de interacción mide la interacción de los diversos grupos extranjeros con los españoles, con objeto de conocer con qué extranjeros se produce una mayor convivencia en las áreas residenciales. Nuevamente, los ciudadanos comunitarios son los que menos interaccionan con la población autóctona, mientras que los marroquíes (dentro de los africanos) y los americanos son los grupos que conviven en mayor medida con los españoles, fundamentalmente, como antes se dijo, por el tipo de trabajos que desempeñan y que les exige proximidad con la población autóctona.

En conclusión, de acuerdo con los tres índices expuestos, los europeos comunitarios asentados en Marbella tienden a constituir colonias en zonas con un alto valor económico y medioambiental, que, por su aislamiento, dificultan la interacción con la población española. El resto de los grupos (africanos, asiáticos y americanos) tienden a convivir más con los españoles, estando repartidos de forma desigual por el territorio y con un menor nivel de aislamiento con respecto a los extranjeros de otros grupos (Carvajal y Corpas, 2005b).

3.2.3. *Pautas de integración socioeconómica de los inmigrantes*

Los datos disponibles que mejor nos acercan al conocimiento de la realidad laboral y socioeconómica de los inmigrantes en Marbella remiten bien al contexto de la provincia de Málaga, o bien al de la Costa del Sol. Los de la EPA, por ejemplo, que son los más adecuados para el análisis de la entrada en el mercado laboral de los inmigrantes (o más

bien extranjeros, puesto que la variable de cruce con la que referimos aquí los datos de esta encuesta es la “nacionalidad”) tienen el provincial como nivel de desagregación máximo. Lo primero a destacar de ellos es que, como ocurre durante este ciclo económico expansivo en el marco español y en el andaluz, los inmigrantes se caracterizan por tener tasas de actividad y de empleo claramente mayores que los españoles (como consecuencia sobre todo de la mayor disposición y participación efectiva en el mercado laboral de las mujeres autóctonas, así como de una estructura por edades más joven), pero también por contar con un mayor nivel de paro. Concretamente, según la EPA, en el segundo trimestre de 2007 en esta provincia la tasa de actividad de los extranjeros superaba en 17 puntos a la de los españoles, la de empleo en 11 y la de paro en 5,5 (ver tabla 3.1). En relación a las medias andaluzas, en Málaga las tasas de actividad (72%) y de empleo (61%) de los extranjeros se sitúan ligeramente por debajo, influidas con toda probabilidad por el hecho de tener su población inmigrante una mayor proporción de jubilados y una estructura por edades más envejecida, mientras que la de paro (15%) es levemente superior (1,8 puntos porcentuales). La distinción según el origen geográfico no muestra pautas generales disimilares a las observadas en el conjunto de Andalucía (los europeos comunitarios tienen tasas de actividad y de empleo inferiores a las de los españoles, mientras que las del resto de los grupos extranjeros son superiores), pero sí valores que difieren sensiblemente de los totales de esta comunidad autónoma. Así, ambas tasas son más bajas entre los comunitarios instalados en Málaga (con un mayor peso de inmigrantes residenciales), pero considerablemente más altas entre los latinoamericanos asentados en esta provincia. Desafortunadamente, ni los datos de los africanos ni los de los desempleados de cada uno de los grupos de origen discernidos pueden analizarse comparativamente debido a la falta de representatividad estadística de las submuestras.

TABLA 3.1: Tasas de actividad, empleo y paro en Málaga provincia y en Andalucía según grupos de nacionalidad

		UE-25	Resto Europa	África	Latinoamérica	Resto Mundo	Total extranjeros	Españoles
Tasa de actividad	Málaga	49,09	79,16	59,08†	95,67	68,10	71,57	54,88
	Andalucía	52,63	79,90	72,68	83,20	64,89	74,35	54,61
Tasa de empleo	Málaga	40,29	63,35	59,08†	85,40	51,11	60,84	49,65
	Andalucía	44,08	69,85	60,23	73,81	54,85	64,54	48,16
Tasa de paro	Málaga	17,91†	19,98†	0,00†	10,74†	24,94†	15,00	9,53
	Andalucía	16,24	12,58	17,13	11,28	15,48	13,20	11,82

Fuente: EPA, 2º trimestre de 2007. INE. Elaboración propia. †Los valores señalados indican falta de representatividad estadística

Más allá de estos datos referidos a la inserción laboral de los inmigrantes en el caso estudiado, el conocimiento más aproximado de su integración en este ámbito (es decir, de la posición y las condiciones que tienen una vez dentro del mismo) nos lo ofrecen las diversas explotaciones realizadas del estudio NEPIA (“Necesidades de la Población Inmigrante en Andalucía”), el cual fue desarrollado por el IESA-CSIC en 2003 y es representativo del conjunto de la población inmigrante procedente de países económicamente menos desarrollados en Andalucía en ese momento. Este estudio diferenciaba cuatro zonas socioeconómicas de asentamiento para la población inmigrante, una de las cuales, etiquetada como “Costa Turística”, está compuesta en su mayoría por municipios de la Costa del Sol, por lo que el análisis de los datos en relación a ella pueden considerarse una aproximación más que aceptable a la realidad de los inmigrantes en Marbella.¹¹⁰

En lo que a integración sociolaboral respecta, los datos de NEPIA dejan claro que, en términos generales, los inmigrantes asentados en la “Costa Turística” andaluza se encontraban en 2003 en una situación favorable con respecto a otras zonas socioeconómicas, estando empleados en trabajos con un grado de deseabilidad social relativamente alto (Rinken, 2007). Ello viene determinado precisamente por la diferente estructura económica de estas zonas y por las desiguales condiciones de los empleos en los distintos sectores de actividad. Así, la hostelería es, según los datos de NEPIA, el sector que reparte una menor proporción de trabajos no cualificados¹¹¹ para los inmigrantes, el que registra el mayor índice de cotizaciones a la Seguridad Social (es decir, el menor porcentaje de empleo sumergido) entre ellos —con los beneficios laborales, sociales y administrativos que esto conlleva—, y el que les proporciona un nivel medio de ingresos más elevado. Estos rasgos son definitorios también de la población inmigrante asentada en la Costa Turística, debido a que es en esta zona donde, con diferencia, el sector de la hostelería tiene más presencia y debido a que en ella dicho sector es el que tiene un mayor peso. En la Costa Turística es también donde los inmigrantes presentan las cotas más altas de estabilidad laboral (Pérez Yruela y Rinken, 2005). Asimismo, los datos sobre el tipo de vivienda apuntan a que es en esta zona (junto a las “Capitales de provincia”) donde los inmigrantes cuentan con hogares

¹¹⁰ Las otras tres son “Agricultura Intensiva”, “Capitales de provincia (y cinturón metropolitano)”, y “Rural interior”.

¹¹¹ Considerándose éstos como los incluidos en el grupo 9 de la CNO.

más equipados y donde entre ellos está menos presente el fenómeno de la infravivienda¹¹², encontrándose las zonas de “Agricultura intensiva” en el polo opuesto.

Si a esto le sumamos el hecho de que los inmigrantes procedentes de Europa Occidental, no incluidos en NEPIA y con una mayor presencia relativa en la Costa del Sol, cuentan, según sabemos por otras investigaciones, con un estatus socioeconómico y ocupacional (en el caso de los activos) mucho más elevado, superior incluso al de los españoles (Kuehn, 2009), nos encontramos entonces con que el panorama general de la integración socioeconómica de los inmigrantes en esta área —y en Marbella en particular— en el contexto histórico y socioeconómico en el que se enmarca esta investigación es más favorable en relación al de otras zonas de Andalucía.

3.2.4. *Alumnado extranjero en la provincia de Málaga*

Desafortunadamente, a la hora de conocer el número y la composición del alumnado de origen inmigrante en Marbella nos encontramos con la limitación de que los datos procedentes de la Estadística de enseñanzas no universitarias (difundida por el Ministerio de Educación y por la correspondiente Consejería de la Junta de Andalucía) tiene en las provincias el nivel máximo de desagregación territorial. Por consiguiente, ése será necesariamente el nivel al que se restrinjan los análisis que se hacen en este apartado. Por otra parte, los primeros datos que se facilitan por provincias son los del curso 1999-2000, lo cual impide ir más atrás para examinar la evolución de los mismos. Aclarar, además, que lo que distingue esta estadística es al alumnado extranjero a través de la variable “nacionalidad”, y no mediante el país de nacimiento propio ni el de los padres, con las consabidas limitaciones que ello conlleva.

Así pues, centrándonos en la provincia de Málaga, diré en primer lugar que en el curso de referencia de esta investigación (2006-07) se contabilizaron que en ella había 27.352 extranjeros matriculados en las enseñanzas no universitarias. Esta cantidad supone casi dos quintas partes (38%) del total registrado en la comunidad autónoma, lo que sitúa a Málaga, con mucha diferencia, como la provincia andaluza que cuenta con el mayor número de alumnos extranjeros —la siguiente es Almería, que reúne prácticamente a una cuarta parte (24%), mientras que el resto de provincias aporta cada una menos de un 10% a dicho total—. Si nos remontamos al curso 1999-2000, vemos

¹¹² Se consideran que viven en infraviviendas a las personas cuyo hogar carece al menos de uno de los equipamientos básicos (agua caliente, luz o baño/ducha), a las que señalan no tener domicilio y a aquellas que clasificaban su vivienda como “precaria”.

que, en cuanto al crecimiento relativo del alumnado extranjero, en esos ocho años Málaga (266%) se sitúa por debajo del conjunto de Andalucía (388%) y de España (469%), si bien también hay que tener en cuenta que, en proporción, esta provincia partía de un número más alto (ver gráfico 3.9), otro dato más que da cuenta de que empezó a ser un destino para las migraciones internacionales con anterioridad a la mayoría de puntos de la región y del país. De cualquier modo, el incremento es muy grande en los tres ámbitos territoriales, y contrasta con el decrecimiento del alumnado de nacionalidad española. De hecho, los datos evidencian que, de no ser por la incorporación de extranjeros, las enseñanzas no universitarias habrían perdido estudiantes en el periodo analizado (en el caso de Andalucía hay que decir que habría perdido aún más estudiantes, porque en esta comunidad autónoma dicho balance es negativo incluso teniendo en cuenta la entrada de alumnos no españoles).¹¹³

Si se atiende al peso relativo de este alumnado sobre el total (gráfico 3.9), se observa cómo desde el curso 1999-2000 éste siempre ha sido mayor en la provincia de Málaga que en España y en Andalucía. Así, en el curso 2006-2007 el porcentaje que suponen los alumnos extranjeros en Málaga (10,8%) supera en casi 6 puntos al de Andalucía (5%), duplicándolo sobradamente, y en algo más de 2 puntos al de España (8,6%).

En cuanto a la procedencia de estos alumnos, en la tabla 3.2 se comprueba que, en concordancia con los datos poblacionales del Padrón, Andalucía se caracteriza por el mayor peso relativo que tienen los estudiantes comunitarios (28%) en comparación con el total español (13%), un rasgo que se acentúa aún más en Málaga, donde la proporción de alumnos con nacionalidad de otros países de la UE supera las dos quintas partes del total (43%). Por el contrario, en esta provincia hay una presencia considerablemente menor de africanos que en el conjunto de la comunidad autónoma (suponen el 11% frente al 21% andaluz), y levemente inferior de europeos no comunitarios (10% y 15%, respectivamente). La proporción que suponen los nacionales de países de América del Sur y Central es pareja a la del conjunto andaluz (alrededor del 30%), que, a su vez, es notablemente inferior a la del total de España (46%). Los alumnos de otras procedencias tienen una presencia minoritaria en los tres ámbitos territoriales distinguidos.

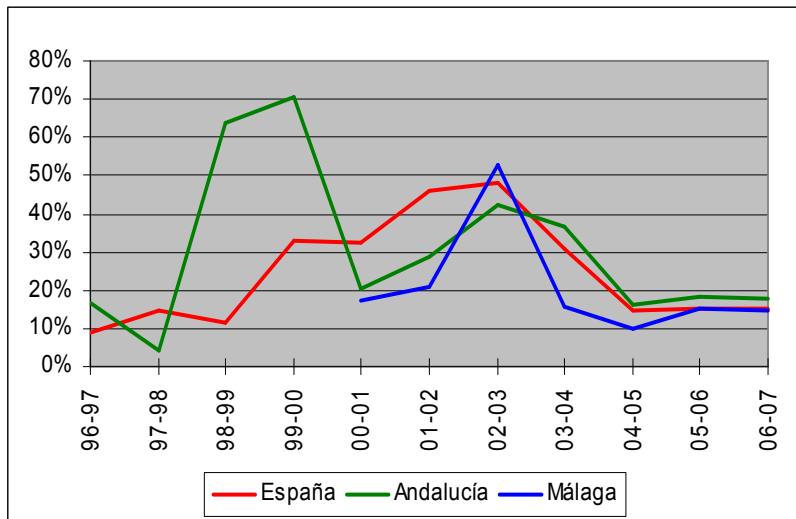
¹¹³ Los cálculos son los siguientes: en el periodo 1999-2000/2006-07 el número de españoles en enseñanzas no universitarias en España ha disminuido en 387.658 estudiantes, mientras que el de extranjeros ha aumentado en 503.399; en Andalucía el balance es de 82.995 españoles menos y 56.889 extranjeros más, y en Málaga de -7.402 y 19.879, respectivamente.

TABLA 3.2: Alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias en España, Andalucía y Málaga provincia. Curso 2006-07

	TOTAL	% en Públicos	ESO			Distribución porcentual por zona geográfica de nacionalidad								
			% Total	% en Públicos	% en Privados	Europa		África	Amér. del Norte	Amér. Central	Amér. del Sur	Asia	Oceanía	No consta país
						U.E.	Resto							
España	610.702	82,40	27,75	80,33	19,67	12,73	15,42	19,58	1,00	3,50	42,65	4,82	0,05	0,26
Andalucía	71.562	85,97	30,11	84,65	15,35	27,84	15,20	20,61	1,30	1,27	29,82	3,47	0,06	0,43
Málaga	27.352	77,31	30,02	74,06	25,94	42,95	10,32	10,85	1,33	0,90	29,05	3,75	0,08	0,78

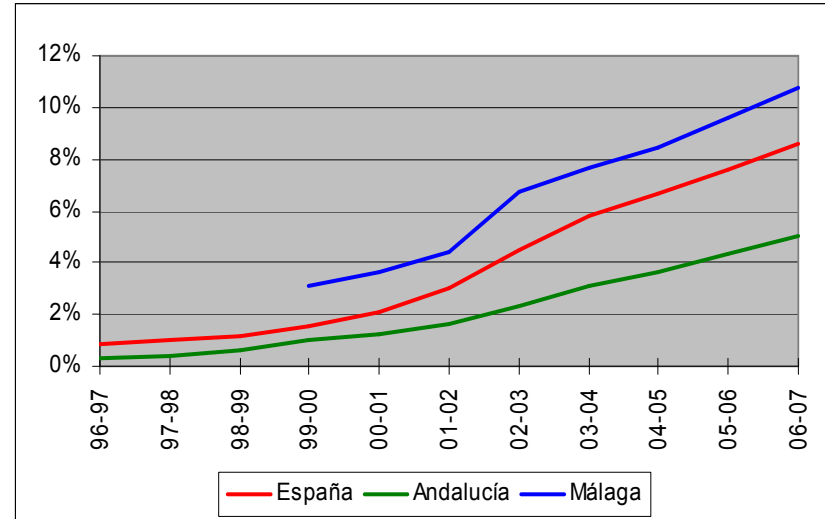
Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de enseñanzas no universitarias. Elaboración propia.

GRÁFICO 3.8: Variaciones porcentuales interanuales del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en España, Andalucía y Málaga provincia (1996-97/2006-07)



Fuente: Ministerio de Educación. Elaboración propia.

GRÁFICO 3.9: Porcentajes anuales de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias sobre el total de alumnos (1996-97/2006-07)



Fuente: Ministerio de Educación. Elaboración propia.

Otro dato de interés es el de la distribución de este alumnado entre el sistema público y privado de enseñanza. Como es sabido, la sobre-representación de los inmigrantes en centros de titularidad pública es una constante en toda España. Pero Málaga se caracteriza por tener un reparto algo más equilibrado en este sentido. Así, mientras el porcentaje de alumnos foráneos que acuden a centros públicos es del 82% en el total de España y del 86% en Andalucía (siendo para los españoles del 69% y 77%, respectivamente), en esta provincia se queda en el 77%, aproximándose mucho más a la distribución de los nativos (74%-26%, en este caso). En la ESO, donde en estos tres niveles territoriales se encuentran aproximadamente tres de cada diez alumnos matriculados en enseñanzas no universitarias, la distribución entre centros públicos y privados no difiere demasiado. Ahora bien, hay que tener presente que esta menor concentración que hay en Málaga de los extranjeros en centros de titularidad pública se debe fundamentalmente al mayor número de inmigrantes procedentes de países desarrollados que hay en esta provincia y, en particular, de inmigrantes comunitarios, ya que éstos (de media, con más capacidad adquisitiva) deciden en mucha mayor medida que el resto llevar a sus hijos a colegios o institutos privados o concertados (ver tabla A.3.1. en anexo).

Por otra parte, dentro de los privados, hay que señalar que en Málaga juegan un papel importante los llamados «centros extranjeros» (aquellos instalados en España pero que se rigen por sistemas educativos de algún otro país), pues, según los datos oficiales, de los 4.818 extranjeros que en el curso 2006-07 acudían a este tipo de centros en Andalucía, 4.178 (el 87%) estaban matriculados en esta provincia. También aquí, los jóvenes que acuden a estos colegios (normalmente, de familias con un poder adquisitivo alto) proceden mayoritariamente de otros países de la UE.¹¹⁴ Ello influye fuertemente en que, como se verá en el capítulo 4, el porcentaje de extranjeros comunitarios encuestados en esta investigación (en torno al 30%) —y, en general, toda la composición por orígenes del alumnado alóctono de este caso de estudio— se acerque mucho más al del total andaluz (mostrado en la tabla 3.2) que al de la provincia.

¹¹⁴ Concretamente, en Málaga el 56% y en Andalucía el 54%.

3.3. Hijos de inmigrantes en la escuela: el marco institucional

En España, el Estado y las comunidades autónomas se reparten las competencias tanto en materia de educación, como de inmigración. En cuanto a la primera, el Estado define una regulación general mediante la aprobación de las leyes básicas de ordenación del sistema educativo, las cuales fijan sus rasgos fundamentales, y este marco legislativo general es concretado por cada comunidad autónoma, que, en el seno del mismo, tiene la capacidad de desarrollar sus propias políticas y de gestionar el sistema educativo dentro de sus límites territoriales. En cuanto a la segunda, al Estado le corresponden las competencias relativas al control de los flujos y a la regulación de los extranjeros, mientras que las autonomías son las que asumen fundamentalmente las correspondientes a las políticas de integración de los inmigrantes, lo cual parece lógico teniendo en cuenta que las CC.AA gestionan las áreas de sanidad, vivienda, asistencia social, empleo y cultura, además de la educación. A su vez, como Estado miembro de la Unión Europea, España sigue ciertas directrices marcadas por este organismo supranacional en cuestión de inmigración. Por todo ello, la contextualización normativa de esta investigación requiere de una mirada a las principales leyes y políticas delimitadas en el nivel comunitario, en el estatal, y en el autonómico (en este caso Andalucía) que afecten a la regulación del ámbito estudiado. No hay que pasar por alto la posibilidad de que algunas de las particularidades de este marco político y normativo actúen como factores de carácter institucional (factores *macro*) que condicionan en cierta medida el rendimiento escolar de los estudiantes inmigrantes.

3.3.1. El marco institucional europeo (comunitario)

La UE ha ido dando gradualmente pasos hacia la adopción de una política común en materia de inmigración. Sin embargo, ésta ha ido más encaminada a la regulación y el control de flujos que a la integración de los inmigrantes (Arango, 2005), materia en la que, a pesar de haber emitido todo un entramado de recomendaciones, propuestas y directivas, la competencia sigue quedando plenamente en manos de cada país miembro, y la agenda común se limita al establecimiento de procesos de armonización a través de la colaboración intergubernamental. Las iniciativas educativas comunitarias dirigidas al alumnado de origen inmigrante se sitúan fundamentalmente dentro de este marco, al ser reconocida la educación como un ámbito de actuación más dentro de estas políticas de integración (Terrén, 2008: 172).

En términos legales, la Convención Europea del Estatuto Legal de los Trabajadores Inmigrantes de 1977 (que no entró en vigor hasta mayo de 1983) constituye la referencia más importante en relación con la educación de los hijos de inmigrantes, pero su aplicación se reduce exclusivamente a los hijos de trabajadores procedentes de otros estados miembros, estableciéndose con ello una clara distinción entre los migrantes comunitarios y los no comunitarios. El texto concede a los hijos de los primeros el derecho a acceder al sistema educativo en las mismas condiciones que los descendientes de trabajadores nacionales, y establece que el estado de acogida debe facilitarles la enseñanza de la lengua nacional, garantizarles la concesión de becas en igualdad de condiciones con respecto a los nacionales y tomar medidas de cara a la enseñanza de su lengua materna. Desde enero 2003, la cobertura de la citada Convención se ve ampliada por dos directivas en las que se dispone que los menores hijos de nacionales de terceros países que son residentes legales de larga duración¹¹⁵ (Directiva 2003/109/CE) y los hijos de solicitantes de asilo o solicitantes de asilo por sí mismos (Directiva 2003/9/CE) también han de recibir el mismo trato que los nacionales en materia educativa. No obstante, la primera de ellas puede ser restringida por los estados miembros en tanto en cuanto contempla la posibilidad de que estos exijan pruebas de un dominio suficiente del idioma para acceder al sistema educativo.

La legislación europea no garantiza, por tanto, el derecho a la educación para los menores inmigrantes que tienen el estatus de *irregulares* dentro del territorio de la UE, si bien es cierto que en la práctica la mayoría de los estados de miembros hacen ese derecho extensible a todos los individuos en edad de escolarización obligatoria, independientemente de su situación legal (Eurydice, 2004: 33), siguiendo con ello lo suscrito en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas o en la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos del niño.

Más allá de esto, la política europea en esta cuestión se limita a una serie de acciones recomendadas por el Consejo de Europa para conseguir la integración de los menores inmigrantes en el sistema educativo. Tales acciones giran en torno a tres tipos de medidas generales (CIDE, 2005): adaptar el sistema a las necesidades educativas especiales que presenta este tipo de alumnado, incluir clases de lengua y cultura del país

¹¹⁵ Según la Directiva 2003/109/CE, dicho estatus se alcanza después de haber residido legal e ininterrumpidamente en el estado miembro durante cinco años.

de origen en los currículos, y fomentar la educación intercultural en la comunidad educativa.¹¹⁶

En cualquier caso, a pesar del carácter no vinculante de las acciones mencionadas y de que los países comunitarios suelen estar más adelantados que la normativa de la UE en lo que a la escolarización de este alumnado se refiere, no hay que desestimar la influencia comunitaria sobre las políticas educativas de los estados miembros. La importante expansión que en la última década ha tenido el enfoque de la interculturalidad, presente ya en estas disposiciones del Consejo de Europa de la década de los 80 y que ha tenido en este organismo a uno de sus principales impulsores, puede tomarse, en parte, como una muestra de ello.¹¹⁷

3.3.2. *El marco institucional español*

En lo que se refiere al derecho a la educación de los extranjeros, España es uno de esos países que van más allá de la legislación europea al hacerlo extensible a todas las personas que residen en el país. La Constitución Española de 1978 es el primer garante a este respecto. Y lo es a través de varios de sus artículos. En primer lugar, por medio del artículo 27, que reconoce la educación como derecho fundamental y establece la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica, la cual ha de ser garantizada por los poderes públicos. En segundo lugar, porque la Carta Magna toma la igualdad como principio social y político (según el artículo 9.2, corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la igualdad de oportunidades de los individuos sea real y efectiva). Y en tercer lugar, porque el derecho a la educación de los extranjeros queda contemplado en la Constitución por la vía del reconocimiento de los tratados internacionales ratificados por España (artículos 13.1 y 10.2)¹¹⁸, que en esta materia son varios: por ejemplo, la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (art. 26.1), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en vigor desde

¹¹⁶ Estas medidas no vinculantes tienen su base legal en cuatro disposiciones (una resolución y tres recomendaciones) aprobadas por el Consejo de Europa entre 1983 y 1989.

¹¹⁷ Ver, por ejemplo, Eurydice (2004: 57-65) para un análisis de la extensión del enfoque intercultural en los centros educativos de los países de la Unión Europea.

¹¹⁸ Específicamente, el artículo 13.1 de la Constitución establece que «los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente título en los términos que establezcan los tratados y la ley», y el 10.2 señala que «las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España».

1976 (art. 13), o la Convención de Derechos del Niño, en vigor desde 1990 (artículos 28 y 29), todos ellos en el marco de las Naciones Unidas.

No obstante, el garante constitucional no siempre ha sido suficiente y, de hecho, dos leyes orgánicas aprobadas en 1985, la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 8/1985) y la Ley Orgánica sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España (7/1985) —más conocida como Ley Orgánica de Extranjería—, entraron en contradicción con lo recogido en el texto constitucional al excluir del disfrute del derecho a la educación a quienes se encontrasen en situación administrativa irregular (Aja *et al.*, 2000: 80; Vicente Torrado, 2008: 72). La inconstitucionalidad de ambas leyes fue reconocida en el Reglamento de 1996 de ejecución de la segunda de ellas (7/1985), el cual rectificaba al indicar que "*los extranjeros tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles*" (art. 2.2) y vinculaba el tratamiento de los menores extranjeros a lo previsto en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Se reafirmaba también, así, lo recogido por la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo), que ya había reconocido este derecho con anterioridad. Posteriormente, la extensión del mismo a todas las personas extranjeras, sin distinguir su situación administrativa, queda nuevamente recogido en la Ley Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Esta Ley señala por primera vez la importancia que tiene el derecho y el deber a la educación para la consecución de la integración de las personas inmigradas (ver artículo 9).

Aparte del derecho a la educación, el tratamiento y la atención educativa otorgada a los alumnos extranjeros —e hijos de inmigrantes, en general— en el marco legislativo nacional ha ido variando con el transcurso de las cinco leyes educativas que ha conocido España en sus 33 años de vigente democracia. De las cinco, describiré a continuación muy brevemente el marco que establecen las tres últimas en aquello que se refiere específicamente a los alumnos procedentes de otros países y culturas, pues son éstas las que conforman el contexto normativo de la presente investigación, en la medida en que son las tres leyes con las que los alumnos que son objeto de la misma se han podido encontrar a lo largo de su trayectoria educativa.¹¹⁹ Me centraré sobre todo en la LOGSE, ya que la LOCE (Ley Orgánica de Calidad Educativa) apenas tuvo

¹¹⁹ Para un análisis acerca del tratamiento que recibe el alumnado extranjero y, en general, la cuestión de la diversidad cultural en las leyes anteriores ver, por ejemplo, Vicente Torrado (2008: 67-75).

recorrido¹²⁰ y la LOE (Ley Orgánica de Educación) entró en vigor sólo un curso escolar antes de que se realizara el trabajo de campo este estudio.

La LOGSE, de 1990, constituye el marco fundamental de ordenación del sistema educativo que impera desde comienzos de los años noventa hasta el momento al que se circunscribe esta investigación y, con ello, el principal referente que en ese sentido ha tenido la población que es aquí objeto de estudio. Mediante esta ley orgánica, la escolarización obligatoria queda fijada en diez cursos que abarcan desde los 6 hasta los 16 años de edad¹²¹, dividiéndose en seis de Educación Primaria y cuatro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La ESO se compone a su vez de dos ciclos: uno comprende a 1º y 2º de ESO, y otro (en el que se centra esta investigación) a 3º y 4º. Tanto la Educación Infantil (de 0 a 5 años), como la Secundaria no Obligatoria (a partir de los 16) son de carácter voluntario.

En lo que atañe a la atención al alumnado inmigrante, lo primero que quizás hay que decir es que en el marco de la LOGSE no se distingue a éste de forma particular, sino que más bien hay que considerarlo dentro de sus referencias a las minorías (o a la diversidad) étnicas, nacionales o culturales, y, sobre todo, dentro de su noción de *alumnos con necesidades educativas especiales*, que incluye a aquellos que requieren apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o (y es aquí donde, entre otros, tendrían cabida muchos de los estudiantes inmigrantes) por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Aparte de esto, puede decirse que el tratamiento que el alumnado inmigrante recibe de la LOGSE se caracteriza por combinar el enfoque de la educación compensatoria con el reconocimiento de la diversidad (IOÉ, 2008: 86), rigiéndose por los principios de normalización e integración (Aja *et al.*, 2000: 81) y a través de la atención individualizada al alumnado que propugna. Paso a continuación a desarrollar cada una de estas afirmaciones.

En cuanto a la educación compensatoria, hay que aclarar antes que nada que, si bien esta Ley le dedica todo el Título V a la compensación de desigualdades, las medidas concretas no llegaron hasta años después, concretamente hasta que fueron

¹²⁰ La LOCE se aprobó bajo el Gobierno del PP el 23 de diciembre de 2002, pero hasta el 27 de junio de 2003 no se aprobó el calendario de aplicación de la misma a través del Real Decreto 827/2003, y éste fue modificado tan sólo once meses después (Real Decreto 1318/2004 del 28 mayo), poco después de que el PSOE volviera al Gobierno en 2004.

¹²¹ Se amplía con ello dos años la duración de la enseñanza obligatoria, que la LGE establecía desde los 6 a los 14.

promulgadas la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (LOPEG) en 1995 y el Real Decreto 299/1996 en 1996 (García Gómez, 2006:126), regulaciones que, en cualquier caso, están dentro del marco de la LOGSE.¹²² Como es sabido, este tipo de medidas persiguen reducir el efecto de las desigualdades sociales en el ámbito educativo; se aplican, pues, para procurar la existencia de una mayor igualdad de oportunidades. En sí, esto no supone novedad alguna, pues la educación compensatoria ya se venía contemplando desde el Real Decreto 1174/1983, en el marco de la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Lo destacable reside en que tanto la LOGSE como el Real Decreto 299/1996 dan un paso más grande en la apuesta por la educación compensatoria, al otorgarle un mayor peso y al promulgar una mayor variedad de actuaciones y programas específicos (ampliación de plazas escolares, becas y ayudas de distinto tipo, programas de dotación de recursos complementarios para los centros, programas de Garantía Social vinculados a la oferta laboral del entorno, programas para erradicar el analfabetismo, programas de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propias de los grupos minoritarios, etc.). La LOGSE establece que "*las políticas de educación compensatoria tienen como misión reforzar la acción del sistema educativo, de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole*" (art. 63). Posteriormente, en el citado Decreto se especifica como uno de los tres grupos destinatarios prioritarios al alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales. En él es, además, donde por primera vez se hace referencia explícita al fenómeno de la inmigración, aunque sólo sea en el preámbulo:

«(...) la realidad social y económica de España ha variado sustancialmente, habiéndose originado una creciente pluralidad sociocultural derivada en buena medida de los movimientos migratorios en los que nuestro país ha pasado a ser receptor de ciudadanos migrantes, así como de un creciente número de solicitantes de asilo y de refugiados. Esta nueva realidad reclama de la educación una especial atención hacia los fenómenos relacionados con la diversidad del alumnado para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación, fracaso y absentismo escolar...». (Real Decreto 299/1996)

En cuanto a la cuestión de la diversidad, ésta fue la primera de las leyes educativas españolas que contenía un reconocimiento positivo de la misma en el ámbito escolar (IOE, 2008: 86), incluida la diversidad de carácter cultural, étnico o nacional. Lo

¹²² La LOPEG constituye una revisión de la LOGSE que la reforma sólo parcialmente, mientras que el Real Decreto 299/1996 lo que hace es regular los aspectos relativos a la ordenación de las actuaciones en compensación educativa en cumplimiento de lo dispuesto en el Título V de la LOGSE.

hacia al concebir la pluralidad sociocultural como “*factor potencialmente enriquecedor de una escuela integradora y plural*”¹²³, al proponer el mantenimiento y la difusión de las culturas y las lenguas propias, o el impulso del desarrollo y el respeto de la identidad cultural del alumno (art. 10.2). La LOGSE impulsa, además, la *atención individualizada* a la diversidad dentro del aula, lo que supone que el profesor ha de realizar ajustes para atender a las distintas capacidades, aptitudes y motivaciones del alumnado, y que se realizarán adaptaciones curriculares a los alumnos con necesidades especiales.

Afirmaba también más atrás que la atención a este tipo de alumnado se rige en la LOGSE por los principios de normalización y de integración social. En el ámbito escolar esto se traduce en que el alumnado con necesidades educativas especiales (entre ellos, los inmigrantes) reciben la enseñanza junto al resto de compañeros, teniendo todos como referencia un currículum común.¹²⁴ Este principio se basa en la premisa de que la integración no sólo repercute positivamente en las condiciones de aprendizaje de estos alumnos, sino que la diversidad que conlleva también beneficia al resto de alumnos y al conjunto del sistema.

Tras la LOGSE vino la LOCE, de 2002, la primera ley educativa en la que se hacía referencia explícita al alumnado inmigrante. Esta nueva ley, que, como ya se ha apuntado, tuvo un recorrido prácticamente inexistente al ser rápidamente revocada por la LOE, seguía planteando medidas compensatorias, y encuadraba a este colectivo dentro de los llamados “alumnos con necesidades educativas *específicas*”, en lugar de “alumnos con necesidades educativas *especiales*”, que es la denominación que utilizaba la LOPEG en el marco de la LOGSE. Con ello se volvía al tratamiento nominal que se les daba en la LGE de 1970. Las referencias principales de la LOCE al alumnado inmigrante se sitúan en el preámbulo, en el que, básicamente, se reconoce el desafío que supone la incorporación de estos jóvenes para el sistema educativo español, y en una serie de puntos incluidos en el capítulo VII del Título Primero. En estos puntos se plantea lo siguiente: facilitar su entrada al sistema educativo; desarrollar programas específicos de aprendizaje (los cuales podrán desarrollarse en aulas específicas) para aquellos que “*desconozcan la lengua y la cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos*”; ofrecerles a aquellos que sean mayores de 15 años

¹²³ Real Decreto 299/1996, preámbulo.

¹²⁴ De acuerdo a esta Ley, su escolarización se hará en los centros generales siempre que sea posible y sólo acudirán a centros de educación especial cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario

y que tengan graves problemas de adaptación a la ESO la posibilidad de que puedan incorporarse a programas de iniciación profesional; se equipara el alumnado extranjero al español en cuanto a derechos y deberes; y se establece que las administraciones educativas asesorarán a los padres de alumnos extranjeros en cuestión de los derechos, deberes y oportunidades que conlleva la incorporación al sistema educativo español. Es de reseñar que tanto la posibilidad que plantea la LOCE de atender a estos alumnos en aulas específicas, como la referida a su preparación directa para el mundo laboral (lo que parece dar por hecho un elevado índice de fracaso escolar en la ESO por parte de este alumnado), fueron muy criticadas por considerarse prácticas segregacionistas.¹²⁵

Finalmente, la LOE de 2004, que en buena medida supone una vuelta al espíritu de la LOGSE, no introdujo cambios sustanciales en lo relativo al tratamiento del alumnado de origen inmigrante (IOÉ, 2008: 87; Vicente Torrado, 2008: 84). Quizás lo más destacable sea que por primera vez se tiene en cuenta expresamente la incorporación tardía por parte de muchos de estos jóvenes y se establece que la escolarización se favorecerá y se garantizará también en esos casos, que ésta se realizará "*atendiendo a las circunstancias, conocimientos, edad e historial académico*" del alumno (art. 78).

Por último, cabe abordar el tratamiento legislativo que a nivel nacional ha recibido la que es la cuestión de mayor controversia en lo referente al binomio inmigración-educación: el problema de la concentración escolar de los inmigrantes. Para explicar esta cuestión Aja y Larios (2003) distinguen la concentración que se produce por razones territoriales (porque los inmigrantes se establecen en determinadas zonas o barrios), de la que ellos denominan como *artificial*, que sería consecuencia de ciertas prácticas llevadas a cabo por parte de determinados centros concertados que actúan como mecanismos de disuasión para muchos padres inmigrantes (pago de cuotas, de uniforme u otros materiales, de actividades extraescolares que se sitúan dentro del horario escolar y que se convierten en cuasi-obligatorias, etc.). En este segundo caso, el problema no reside en el contenido de la ley, pues el marco legal español —empezando por la Constitución— exige gratuidad de enseñanza en estos centros y las últimas leyes educativas (LOE, LOCE, LOGSE y LODE) han venido recogiendo reiteradamente la igualdad de oportunidades en el acceso a todos los centros

¹²⁵ Ver, por ejemplo, Espejo Villar (2008:19), García Castaño *et al.* (2007), IOÉ (2008: 87) o Hernández Dobón (2004).

sostenidos con fondos públicos; el problema en este caso está en la no aplicación de la legislación vigente, en que muchos de los concertados.¹²⁶

Así pues, a partir de este marco normativo conformado por la Constitución y por diversos tratados internacionales suscritos por España, por la Ley Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España, y por las distintas leyes y decretos educativos mencionados, las CC.AA han elaborado sus medidas dirigidas a atender al alumnado inmigrante. Lo han hecho fundamentalmente a través de distintas órdenes y resoluciones (CIDE, 2005: 36) y, en los últimos años, incluyéndolas frecuentemente como parte de planes integrales de integración dirigidos a la población inmigrante.¹²⁷

3.3.3. *El marco institucional andaluz*

En virtud de las competencias cedidas por el Estado, la Comunidad Autónoma andaluza ha ido regulando la educación dentro de su delimitación territorial mediante la elaboración de distintas leyes y reglamentos. Andalucía fue una de las siete únicas CC.AA (junto a Cataluña, País Vasco, Galicia, Navarra, Canarias y a la Comunidad Valenciana) que ya en los primeros años del estado autonómico contaba con esta autonomía competencial en materia educativa, la cual le llegó también a las otras diez en 1992. Sin embargo, hasta 1999, cuando se aprueba en el Parlamento Andaluz la Ley de Solidaridad en la Educación, esta comunidad no se ocupa legislativamente de la atención a la educación de los extranjeros e hijos de inmigrantes. El Plan que el Gobierno autonómico impulsa en esta materia ese mismo año, bautizado como Plan para la atención del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza (el cual identificaré como PAICA a partir de aquí), es concebido como una iniciativa derivada de dicha Ley. Este Plan quedó posteriormente inserto de forma prácticamente idéntica en el apartado dedicado al área socioeducativa del Primer Plan Integral para la

¹²⁶ Estos autores mencionan como ejemplo la auditoría que en 2001 llevó a cabo la Generalitat de Cataluña, la cual descubrió irregularidades en el 50% de los centros concertados (Aja y Larios, 2003).

¹²⁷ En ese sentido, cabe mencionar al Plan (nacional) para la Integración Social de los Inmigrantes (PISI) de 1994 como un primer referente para los planes autonómicos que han proliferado más tarde. A él le siguió el Plan Nacional para la Integración Social de los Inmigrantes y Refugiados de 1999. El PISI se marcaba el objetivo de servir como "*marco de referencia para la Administración General del Estado, propuesta de acción para las comunidades autónomas y corporaciones locales, y cauce para una participación activa de la sociedad civil a favor de la integración de la población inmigrante*" (Ministerio de Asuntos Sociales, 1994: 84), y supuso el primer intento de enfocar globalmente la inmigración en este país y de secundar las directrices de la Unión Europea (Iglesias de Ussel, 2010: 114).

Inmigración en Andalucía (PIPIA I), elaborado para el periodo 2001-2004.¹²⁸ Por su parte, el Segundo Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (PIPIA II), que cubre el periodo 2006-2009¹²⁹, continúa la senda del Primero, si bien añade dos nuevos objetivos en el área de intervención socioeducativa.¹³⁰ Además, entre las dos ediciones del PIPIA y con posterioridad a la aprobación del segundo se sacan adelante diversas órdenes, decretos y resoluciones —la mayoría sobre educación compensatoria— que conforman también el marco normativo relativo a la educación del alumnado de origen inmigrante en Andalucía (ver cuadro A.3.1 en Anexo I).

Por lo general, las medidas concretas destinadas a la integración educativa de los alumnos inmigrantes se repiten bastante de una comunidad autónoma a otra y, a su vez, éstas han tenido como referencia las experiencias de otros países europeos. Tales medidas pueden clasificarse del siguiente modo (ver cuadro 3.1): por un lado están las *instrumentales*, que tienen por destinatarios a estos alumnos y a sus familias, y que pretenden facilitar su incorporación y adaptación al sistema educativo; y, por otro, las *expresivas*, centradas más en valores, cuestiones culturales y de identidad. Entre ambas suelen cubrir tres líneas de actuación: acogida y mediación, compensación y apoyo, e identificación y sensibilización (Terrén, 2008: 173).

¹²⁸ Sólo dos leves cambios distinguen el contenido de uno y otro, a saber: la incorporación en el primer objetivo del PIPIA I (ver cuadro 3.2) del matiz de que la escolarización de este alumnado se facilitará "*en cualquier época del año*", y la desaparición del objetivo 7 del PAICA ("*impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones y organizaciones sin ánimo de lucro*"), lógica tras haberse cumplido con la elaboración del PIPIA I.

¹²⁹ Durante el año 2005 y hasta que no arranca el PIPIA II se continúan con las actuaciones marcadas en el PIPIA I.

¹³⁰ Concretamente, añade dos nuevos objetivos (ver Consejería de Gobernación 2001 y 2006): "*favorecer la adaptación de la atención educativa a las características y necesidades de este alumnado*" (objetivo nº2) y "*establecer estrategias de intervención para la incorporación de nuevas líneas de trabajo en la educación permanente relacionada con la población inmigrante*" (objetivo nº9).

CUADRO 3.1: Clasificación de medidas de integración educativa del alumnado inmigrante

Plano de actuación	Población objeto	Objetivos	Tarea, medio
Instrumentales	Alumnado inmigrante y familia	Incorporación	- Mediación, traducción, planes de acogida, etc.
	Alumnado inmigrante	Apoyo	- Inmersión lingüística (L2)
		Desfases escol. Compensación	- Adaptaciones curriculares - Refuerzo de asignaturas - Otras medidas de compensación educat. y de atención a la diversidad
Expresivas	Alumnado inmigrante	Identidad de origen	Enseñanza de lengua y cultura de origen
	Alumnado en general	Respecto y conocimiento intercultural. Sensibilización	- Jornadas y actividades intercult. - Campañas y acciones de sensibiliz. - Unidades didácticas

Fuente: Terrén (2008).

El cuadro 3.2 (p. 125) reproduce los objetivos y las medidas específicas planteadas en el área socioeducativa del PIPIA I, que, en esencia, resumen la orientación política de la comunidad autónoma andaluza en esta materia desde 1999 (año en que se aprueba la Ley de Solidaridad de la Educación) hasta 2007 (año de finalización del curso académico en el que se desarrolla esta investigación).¹³¹ Atendiendo a los objetivos, se observa primero que se tienen en cuenta un amplio abanico de iniciativas instrumentales de incorporación y acogida (todas las desarrolladas a partir del objetivo 1). En segundo lugar, se aprecia cómo el marco político andaluz está en buena medida guiado por el «enfoque de la interculturalidad» —o al menos, que se toma dicho concepto como uno de los ejes que lo vertebran¹³²—, y que las medidas vinculadas al mismo (las extraídas de los objetivos 2, 4 y 5) entran dentro de las que se han identificado como «expresivas». Se siguen así las líneas señaladas desde la UE, según se vio más atrás. Por último, se comprueba que, salvo el caso de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), sin duda, la iniciativa que en este campo ha acaparado un mayor esfuerzo por parte de la Administración andaluza, las medidas instrumentales que tienen una orientación académica —las que entrarían dentro

¹³¹ Ya se ha explicado que este contenido del PIPIA I es prácticamente idéntico al de la Ley de Solidaridad de la Educación y al del PAICA, y que el del PIPIA II, que incorpora los tres puntos señalados, se aprueba en mayo 2006, por lo que sus efectos apenas los habría percibido la población que es objeto de este estudio suponiendo que las medidas diseñadas para cada uno de ellos se hubieran implementado en ese mismo curso.

¹³² De hecho, los dos PIPIA incluyen a la interculturalidad —entendida, de un modo muy genérico, como la puesta en valor de la pluralidad cultural y como el fomento de las interacciones sociales y de una convivencia basada en el respeto a la diversidad (Consejería de Gobernación, 2006: 146)— como uno de sus *principios rectores*, vinculando el modelo de integración que persiguen a este término.

de las actuaciones antes etiquetadas como de «compensación y apoyo», pensadas para mejorar el rendimiento escolar— no tienen cabida dentro de estas políticas educativas especialmente dirigidas al alumnado inmigrante. Y es que estas otras medidas más bien forman parte de las acciones de educación compensatoria y de atención a la diversidad que son contempladas en el marco general español e implementadas a través de las CC.AA, no estando específicamente dirigidas a este alumnado, sino a todos aquellos que las necesiten —es decir, lo que discriminan no son rasgos adscritos de los estudiantes, sino la clase de problema que presentan—.

En resumen, puede afirmarse que el "enfoque intercultural" es (al menos en el plano discursivo) la principal aportación/apuesta político-normativa que se hace en Andalucía (y en otras muchas CC.AA) en este asunto, donde, por lo demás, se aplica sobre todo el marco regulador general antes descrito, definido por los principios de normalización e integración educativa, por la educación compensatoria, y por el reconocimiento de la diversidad y la atención individualizada a la misma.

Más complicado resulta saber en qué grado las medidas planteadas se han implementado y los objetivos pueden considerarse cubiertos, esto es, en qué grado y con qué resultados se han llevado a la práctica. Son pocas las evaluaciones realizadas en este sentido y las que hay tienen importantes limitaciones, si bien no hay que pasar por alto la dificultad de medir el impacto de muchas de estas medidas «interculturales» o expresivas (Carabaña, 2006: 291-292). Mientras que las “evaluaciones oficiales” del PIPIA¹³³ presentan los problemas relacionados con la falta de independencia (por más que la definitiva realizada sobre el PIPIA I tenga el carácter de “externa”), así como la carencia de dedicarse más a analizar el grado de cumplimiento de las medidas comprometidas que la eficacia de las mismas (Pumares e Iborra, 2008: 54), los análisis académicos independientes de los que he tenido conocimiento y que han aportado análisis sobre este Plan o sobre el PAICA suelen pecar de cierta falta de exhaustividad y de soporte empírico, al basar sus conclusiones en estudios muy localizados geográficamente o incluso en valoraciones apenas sustentadas empíricamente, lo cual impide tener una fotografía del desarrollo de estas políticas en el conjunto de la comunidad autónoma. Ambos tipos de evaluaciones o análisis muestran, además,

¹³³ Me refiero con ello a la evaluación externa del primer PIPIA y a los cuatro documentos técnicos de seguimiento que la precedieron. Del PIPIA II no se había hecho ninguna evaluación oficial en el momento de la redacción de esta tesis.

visiones muy diferenciadas, casi antagónicas, sobre la implementación de las medidas y los resultados del Plan.

Las “evaluaciones oficiales” presentan, lógicamente, una valoración muy positiva del desarrollo del PIPIA I, y concluyen que en el período de vigencia del plan se obtuvo un grado de cumplimiento total de las medidas diseñadas (Consejería de Gobernación, 2005: 107-110).¹³⁴

Por el contrario, los trabajos situados en una vertiente más académica ni mucho menos presentan una visión tan optimista y suelen coincidir en que, en una parte muy importante, las políticas diseñadas no se han llevado a la práctica; en que muchos de los objetivos y medidas planteadas en estos planes se quedan de momento en el plano discursivo, en una declaración de intenciones (Martínez de Lizarrondo, 2009; Ortiz Cobo, 2005). Así, por ejemplo, según lo hallado en algunos estudios empíricos, los programas para el aprendizaje y el desarrollo de la lengua y cultura maternas (vinculados al objetivo 4 del PIPIA I) habrían sido escasamente puestos en práctica (Martínez de Lizarrondo, 2009: 266; Martín Rodríguez, 2005; Ortiz Cobo, 2005: 250); lo mismo que, según Ortiz Cobo (2005) habría ocurrido con la implementación de medidas concretas dedicadas a fomentar la participación de padres y madres inmigrantes en los centros escolares, y la de sus hijos en las asociaciones de alumnos (en objetivo número 5).

Por otro lado, en estos trabajos académicos se encuentran críticas abiertas a cuestiones relacionadas con el contenido y diseño de estos planes. Por mencionar sólo dos ejemplos significativos: (1) se valora negativamente el hecho de que en él (ellos) no se aborde la cuestión de la desigual distribución de los inmigrantes entre los centros públicos y concertados, ni su alta concentración en determinados colegios (Martínez de Lizarrondo, 2009; Ortiz Cobo, 2005; Pumares e Iborra, 2008: 57); y (2) se critica el hecho de que no se tengan en cuenta indicadores para medir la integración de este alumnado en términos de rendimiento y logro académico, ni se plantee ningún objetivo específico en este sentido (Pérez Yruela y Rincken, 2005:160). Respecto a esto último, es evidente que se hacen necesarias investigaciones que, como la presente, tengan por objeto de estudio la medición y el conocimiento de dicha realidad; investigaciones que ninguna de las dos ediciones del PIPIA incluía explícitamente dentro de los objetivos

¹³⁴ Los cuatro documentos técnicos y el informe de evaluación externa pueden consultarse en: http://www.juntadeandalucia.es/empleo/www/herramientas/biblioteca_virtual/bibliotecaDetalle.php?id=1634

planteados en el apartado dedicado a la investigación. Llama la atención también que entre todas las medidas planteadas no haya alusión alguna a dos cuestiones capitales en el proceso de integración educativa de los jóvenes inmigrantes: la escolarización tardía (una vez iniciado el curso) de algunos de ellos y los criterios utilizados para su incorporación a uno u otro curso. A este respecto es importante reflejar que, en el año escolar en el que se llevó a cabo esta investigación, estos chicos eran escolarizados en función de su edad, y que no fue hasta el año siguiente —ya en el marco de aplicación de la LOE y de los Decretos 231/2007 y 230/2007, de 31 julio, de la Junta de Andalucía— cuando supuestamente entraron en juego otros criterios como sus circunstancias personales, conocimientos e historial académico.

En el lado de la valoración positiva, algunos de estos trabajos destacan el esfuerzo que se ha realizado en la enseñanza del español a extranjeros a través de las ATAL, en materia de mediación intercultural y en la educación de los adultos inmigrantes (Martínez de Lizarrondo, 2009; Pumares e Iborra, 2008: 57). Además, en este lado habría que añadir también la cobertura razonablemente satisfactoria del objetivo de la *inserción escolar o educativa* del alumnado inmigrante en el tramo de edad obligatoria (objetivo 1 del PAICA y de los dos PIPIA), pues, como se avanzó en el primer capítulo, parece que el porcentaje de hijos de inmigrantes de entre 6 y 15 años que están escolarizados se sitúa próximo al 100% en Andalucía (Pérez Yruela y Rincken, 2005). No obstante, eso no implica necesariamente que el conjunto de las medidas diseñadas hayan llegado a la población objeto satisfactoriamente ni que hayan sido ellas las artífices de este logro.¹³⁵

¹³⁵ Por ejemplo, en su estudio sobre la provincia de Granada, Martín Rodríguez (2005: 330) detectó un bajo grado de cumplimiento de las medidas asociadas al objetivo de facilitar la escolarización de este alumnado. En concreto halló que la mayoría de los centros analizados no habían hecho campaña de sensibilización, que eran muy pocos los que se habían coordinado con los servicios sociales, que los folletos de difusión de la campaña de escolarización no habían llegado a la mayoría ellos, y que en un 80% de los casos no se habían sobre-dotado las plantillas de los centros con profesorado y recursos adicionales.

CUADRO 3.2: Objetivos y medidas específicas del área de intervención socioeducativa del PIPIA I

Objetivos específicos	Medidas específicas
1. Facilitar la escolarización, en cualquier época del año, de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz.	<p>1.1. Divulgación, entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas a estudio, mediante la publicación de folletos explicativos.</p> <p>1.2. Campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la Etapa de Educación Infantil.</p> <p>1.3. Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante.</p> <p>1.4. Autorización por parte de la Consejería de Educación y Ciencia de la disminución de la ratio establecida con carácter general en los Centros que escolaricen alumnado inmigrante, en función del número de alumnos/as, características del Centro y plantillas, de acuerdo con el artículo 14.2 de la Ley 9/1999, de Solidaridad en la Educación.</p> <p>1.5. Acceso a los servicios complementarios de comedores, transporte escolar, así como el de Residencias Escolares para que el alumnado inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias.</p> <p>1.6. Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro.</p> <p>1.7. Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura del mediador o mediadora intercultural.</p> <p>1.8. Incremento de la oferta de Programas de Garantía Social tanto en Institutos de Educación Secundaria como a través de Convenios con Ayuntamientos y Asociaciones con objeto de favorecer la integración social y laboral del alumnado inmigrante.</p>
2. Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.	<p>2.1 Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes.</p> <p>2.2. Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.</p>
3. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.	<p>3.1. Implantación progresiva de Aulas de Adaptación Lingüística en función de las necesidades de cada una de las zonas y centros que escolarizan alumnado inmigrante con su equipamiento y profesorado correspondiente.</p> <p>3.2. Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.</p>
4. Mantener y valorar la cultura de origen del alumnado.	<p>4.1. Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.</p>
5. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.	<p>5.1. Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores del barrio, pueblo o zona educativa en la que se encuentra el centro.</p> <p>5.2. Impulso de la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en los centros docentes.</p> <p>5.3. Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumnos y Alumnas.</p> <p>5.4. Fomento de la participación de las madres y los padres del alumnado inmigrante en las Escuelas de Madres y Padres para garantizar la integración y prevenir el fracaso y el absentismo escolar</p>
6. Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de los alumnos y alumnas inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre los padres y madres cuyas hijas e hijos estén escolarizados en la enseñanza básica.	<p>6.1. Integración de la población inmigrante en la formación básica de adultos.</p> <p>6.2. Desarrollo de planes educativos en los Centros de Adultos dirigidos a la población inmigrante.</p> <p>6.3. Formación específica del profesorado de Educación de las Personas Adultas que trabaje con población inmigrante.</p> <p>6.4. Establecimientos de convenios con asociaciones, organizaciones o instituciones que trabajen con población inmigrante.</p> <p>6.5. Promoción de la participación de las personas inmigrantes adultas en asociaciones de alumnos y alumnas, de vecinos, culturales, etc, ...</p> <p>6.6. Impulsar Planes de Acción Comunitaria que permitan el desarrollo de acciones de integración social.</p>

Fuente: Consejería de Gobernación (2001).

3.4. Síntesis

- El contexto socioeconómico general de este caso de estudio está marcado por el ciclo expansivo que vivía la economía española desde 1994. El particular de Marbella (y de la Costa del Sol), por un dinamismo económico y un crecimiento del empleo superior al de las medias andaluza y española, que estuvo impulsado por el turismo y por el boom inmobiliario, y que afianzó aún más una estructura económica fuertemente terciarizada y que giraba en gran medida alrededor del turismo.
- Dicho contexto explica la emergencia de la Costa del Sol como un destino preferente para la inmigración económica dentro de España, en la medida en que ha atraído a un importante flujo de personas (llegados sobre todo de países menos desarrollados) que buscaban oportunidades de empleo en los pujantes sectores de los servicios y la construcción. Esos nuevos habitantes alteran el paisaje inmigratorio de esta zona, hasta entonces dominado por una inmigración residencial procedente de países ricos (y fundamentalmente de Europa Occidental) que se instalaba en ella seducidos principalmente por el factor “sol y playa” y por la estructura de servicios generada alrededor del mismo. Así pues, el estudio se emplaza en un contexto histórico en el que el crecimiento económico y el de la población y la mano de obra inmigrante van en paralelo, retroalimentándose el una al otro.
- La distribución territorial de estos inmigrantes en el municipio de Marbella es desigual. Los europeos comunitarios (y en mucha menor medida los europeos del Este) tienden a concentrarse en zonas con un alto valor económico y medioambiental, que, por su aislamiento, dificultan la interacción con la población española. El resto de los grupos tienden a convivir más con los españoles, estando repartidos de forma mucho más dispersa por el territorio y con un menor nivel de aislamiento con respecto a los extranjeros de otros grupos
- La inserción (en cuanto a entrada y participación) de los inmigrantes en el mercado laboral es similar a la característica del conjunto de Andalucía y de España en este periodo de bonanza económica: por un lado, con tasas de actividad y empleo muy superiores a las de los españoles en el caso de los e inferiores europeos comunitarios; y por otro lado, con tasas de paro por encima de las de los españoles. Sin embargo, respecto a su posición relativa en el mercado laboral, varios indicadores apuntan a que los inmigrantes procedentes de países menos desarrollados que viven en la Costa del Sol destacan por ocupar trabajos (sobre todo, los pertenecientes al sector de la hostelería)

con mejores condiciones y con un mayor grado de deseabilidad en relación a aquellos que habitan en otras zonas de Andalucía. Por su parte, los europeos occidentales tendrían un estatus socioeconómico muy superior, más elevado incluso que el de la media de los españoles.

➤ El fuerte crecimiento de la población inmigrante se ha trasladado también a las aulas. Málaga es la provincia andaluza que cuenta con el mayor número de alumnos extranjeros en enseñanzas no universitarias, y la proporción que éstos suponen todo el alumnado es claramente superior a la del total de Andalucía y de España. También es mayor con respecto a estos conjuntos el peso relativo que tienen los estudiantes comunitarios, que suponen entorno a un 40% del total del malagueño. Les siguen en presencia relativa los latinoamericanos (30%), los africanos —marroquíes fundamentalmente— (11%) y los europeos no comunitarios (10%). Como en toda España, los inmigrantes están sobre-representados en el sistema de enseñanza público, aunque, debido a la fuerte presencia de europeos occidentales, que, con familias con un mayor nivel adquisitivo, acuden en mayor medida a centros privados y concertados, en esta provincia la distribución es algo más equitativa.

➤ La creciente presencia de hijos de inmigrantes en el sistema educativo lleva al diseño de medidas que responden a esta nueva realidad. El marco que rige la atención institucional al alumnado inmigrante en este caso de estudio está delimitado por las políticas y normativas desarrolladas en tres niveles geo-políticos: el europeo (comunitario), el nacional (español) y el autonómico (andaluz). En conjunción, el marco en cuestión queda definido por el derecho a la educación de los extranjeros en las mismas condiciones que los españoles, por los principios de normalización e integración educativa, por la educación compensatoria, por el reconocimiento de la diversidad y por la atención individualizada a la misma —todo ello regulado por leyes orgánicas a nivel estatal e implementado por la comunidad autónoma—, así como por diversas medidas de educación intercultural que son diseñadas por el Gobierno andaluz y promovidas desde la UE. Entre las luces más destacables de este marco institucional, las altas tasas de escolarización del alumnado inmigrante y la amplia extensión de ATAL. Entre las sombras, el hecho de que se dejan a un lado cuestiones de relevancia como la desigual distribución de los inmigrantes entre centros públicos y concertados, la escolarización tardía de estos alumnos, los criterios para decidir el curso al que se incorporan los recién llegados, y la creación de instrumentos para conocer cómo está siendo su integración en términos de rendimiento.

CAPÍTULO 4. Análisis bi-variado: composición y rendimiento académico del alumnado inmigrante

Tras la contextualización de la inmigración en Marbella, el lector se adentra ahora en el primero de los capítulos empíricos, el primero de los que constituyen el cuerpo central de la tesis, ya que es en éste en el que se da respuesta a la pregunta inicial que requiere responder esta investigación —¿existen desigualdades educativas entre los hijos de inmigrantes y los alumnos de origen nativo?— para poder abordar posteriormente el resto de cuestiones que la motivan y que se derivan de aquélla —¿qué tipo de factores condicionan dichas desigualdades?; ¿qué peso tiene cada uno de ellos?; ¿cómo actúan?—. Dos partes pueden diferenciarse claramente en el capítulo: una que sirve para definir a la población objeto de estudio a partir de algunas de las variables sociodemográficas y socioeconómicas que, según lo visto en el repaso de la literatura, presentan mayor interés para nuestros propósitos, lo cual nos ayudará a tener una primera imagen sociológica de la misma; y otra en la que se afrontará ya directamente la pregunta de si existen o no desigualdades académicas entre inmigrantes y nativos mediante sencillos análisis bi-variables. Finalmente, en un tercer epígrafe se resumen los principales resultados obtenidos en ambas partes.

Paso, en primer lugar, a definir en términos sociodemográficos y socioeconómicos a la población que conforma nuestro objeto de estudio. La caracterización sociodemográfica se lleva a cabo a través de las variables origen geográfico, generación migratoria, tiempo de residencia, edad, sexo y curso en el que se encuentran los alumnos (si es 3º o 4º de ESO); la socioeconómica mediante el nivel educativo de los padres, su situación laboral, y su estatus tanto ocupacional como socioeconómico. En la medida de lo posible se establecen, además, marcos de referencia que le permitan al lector situar los datos de Marbella respecto a estas variables en su contexto regional y nacional, y ver así en qué grado éstos se desvían de los valores medios que se recogen en Andalucía y en España. En este sentido, resulta especialmente valiosa la información que se extrae del estudio PISA de 2006 (OCDE), no sólo por el hecho de contar con muestras representativas en ambos niveles¹³⁶, sino también por lo que comparte con la investigación que aquí se presenta.¹³⁷

¹³⁶ En España el tamaño muestral de PISA 2006 es de 19.604 y en Andalucía de 1.463.

¹³⁷ Ambas investigaciones se centran en alumnos de una misma edad (la media de los encuestados es de 15 años cumplidos en las dos) y que se encuentran mayoritariamente en la misma fase educativa (última

4.1. Composición del alumnado inmigrante: análisis descriptivos

4.1.1. Composición sociodemográfica según variables clave

El origen geográfico

Sin duda, uno de los primeros datos que el lector deseará conocer es el número de alumnos inmigrantes que componen nuestro estudio (¿de cuántos estamos hablando?, ¿qué proporción suponen del conjunto de la población estudiada?). Pues bien, entre el alumnado de 3º y 4º de ESO de los IES de Marbella (N=1.461) prácticamente uno de cada tres chicos (29,3%) es de origen inmigrante (n=426).¹³⁸ A primera vista la presencia de alumnos de origen inmigrante parece bastante importante. Veamos, de cualquier modo, en qué medida lo es si se pone en relación con los datos que encontramos para España y para Andalucía.

PISA ofrece los datos más fiables a la hora de realizar esta comparación, puesto su base de datos permite la posibilidad de contabilizar al alumnado inmigrante siguiendo la misma operacionalización adoptada para este estudio (recordemos que aquí se considera alumno inmigrante a todo aquel que ha nacido en un país distinto a España o que habiendo nacido en España tiene, al menos, un padre nacido en el extranjero).¹³⁹ Según estos datos, los hijos de inmigrantes supondrían en España un 11,8% del total del alumnado, y un 6,2% en Andalucía, porcentajes que se alejan mucho del 29,3% de Marbella.¹⁴⁰ Las cifras oficiales proporcionadas por el Ministerio de Educación constituyen una segunda fuente para realizar este contraste, aunque presentan el inconveniente de que no pueden ser comparadas con la concepción de inmigrante aquí

etapa de la ESO), y ambas cubrieron su trabajo de campo durante un mismo momento temporal (tercer trimestre del curso 2006-2007). Ello hace de PISA 2006 un buen referente comparativo respecto a las variables que comparte con esta investigación.

¹³⁸ El país de origen de los alumnos no ha podido determinarse en seis de los encuestados (0,4% del total de la población), casos que en las operaciones relativas a dicho origen hemos considerado como perdidos. Se trata de encuestados que no aportaron ninguna información sobre el país de nacimiento de su padre, de su madre, ni del suyo propio. Por otro lado, un total de once casos (0,8% del conjunto de encuestados) han sido etiquetados como “inmigrantes de origen desconocido”, pues son alumnos que indican que alguno de sus padres ha nacido en un país distinto a España pero no especifican cuál.

¹³⁹ En un principio, PISA define al alumno inmigrante como todo aquel cuyos dos padres hayan nacido en el extranjero, independientemente de si él o ella ha nacido en el país de destino o no, pero los microdatos permiten crear una nueva variable que se adapte a la definición de inmigrante que se aplica en este estudio.

¹⁴⁰ Hay que tener en cuenta, no obstante, que en PISA se incluyen tanto centros públicos como privados, mientras que en este estudio sólo se incluyen del primer tipo. Así, teniendo en cuenta que los hijos de inmigrantes se matriculan de forma muy mayoritaria en centros de titularidad pública —en la ESO, durante el curso 2006-07, los porcentajes de concentración eran del 81% en España y del 87% en Andalucía (MEC, 2008)—, es de esperar que los porcentajes de alumnado inmigrante registrados por PISA fuesen superiores si sólo se contabilizasen este tipo de centros.

defendida, ya que en ellas solamente se contabiliza a los alumnos nacidos en el extranjero. Centrándonos exclusivamente en los centros de titularidad pública, hallamos que en España los nacidos en el extranjero suponen el 11% del total del alumnado de ESO, en Andalucía el 6%, y en la provincia de Málaga el 12%.¹⁴¹ En Marbella, por su parte, el alumnado estrictamente extranjero supone, según nuestros datos, el 18,5% del total de 3º y 4º de ESO. Todo ello evidencia que, en lo que a presencia de alumnado inmigrante se refiere, nuestro caso de estudio se sitúa en una posición muy por encima de la que en sus valores medios presentan los distintos ámbitos geográfico-administrativos a los que pertenece (provincia, estado y, sobre todo, comunidad autónoma). No olvidemos que, de hecho, ese fue uno de los principales motivos que me llevó a su elección.

El segundo dato que puede llamar la atención es el referido a la gran diversidad de orígenes que encontramos entre el alumnado marbellí. Un total de 45 orígenes nacionales distintos al español¹⁴² componen nuestra población de estudio. Los marroquíes constituyen el grupo nacional más importante en número (14% del total del alumnado inmigrante). Les siguen los ecuatorianos (11%), argentinos (10%), franceses (7%), alemanes (7%), colombianos (6%), británicos (4,5%), ucranianos (3,5%) y venezolanos (3,3%). El resto de grupos nacionales no superan en ningún caso el 3% del total del alumnado de origen inmigrante.

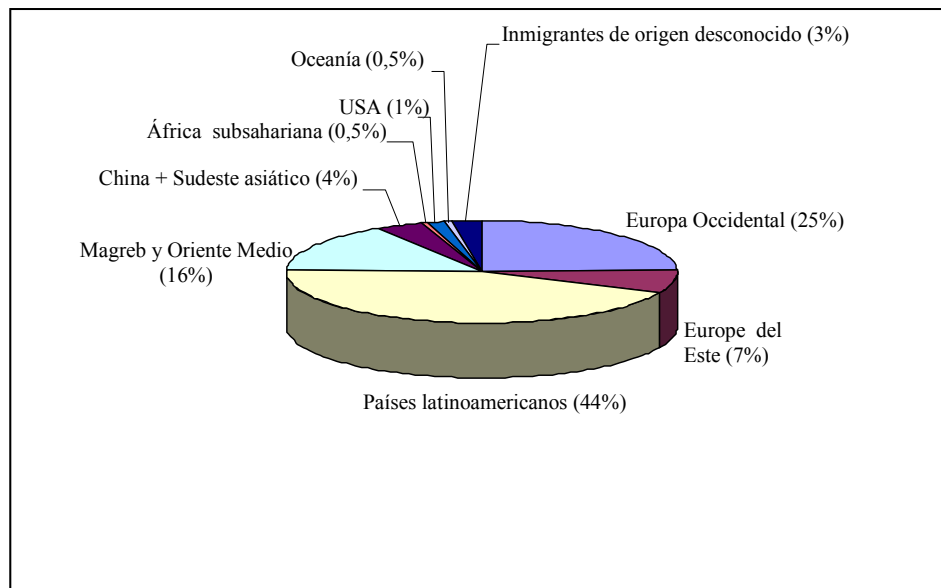
Clasificando la procedencia de los alumnos según grandes zonas geográficas, se observa que los latinoamericanos (n=186) son, con diferencia, los inmigrantes que más presencia tienen. Los europeos occidentales (n=105) constituyen el segundo grupo más numeroso, los originarios del Magreb y de Oriente Próximo (n=67) el tercero, y el conjunto formado por los europeos del Este, incluyendo aquí a los países que integraban la antigua Unión Soviética, el cuarto (n=31). El resto de conjuntos geográficos (China y el Sudeste asiático, África Subsahariana, Oceanía¹⁴³ y EE.UU.) tienen una representación menor (ver porcentajes en Gráfico 4.1).

¹⁴¹ Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia (2008).

¹⁴² El número asciende a 52 si lo que contabilizamos son los distintos países de procedencia de padres, madres y alumnos.

¹⁴³ Únicamente representados por Australia y Nueva Zelanda.

GRÁFICO 4.1: Distribución porcentual del alumnado inmigrante según grandes zonas geográficas de origen



No obstante, a efectos de los análisis multivariantes que se presentan en los capítulos 5 y 6 me veo obligado a emplear una clasificación del origen algo más amplia que la anterior. Lo hago para evitar los problemas derivados de realizar análisis sobre sub-poblaciones con un número de casos muy bajo; problemas que en este caso concreto no serían de representatividad estadística (puesto que lo que se analiza, repito, no es una muestra aleatoria; es una encuesta sobre el conjunto de la población a estudiar), sino más bien de sentido común, ya que cualquier cosa que se diga sobre un número muy reducido de personas tendrá muy poco interés, porque puede deberse a características específicas de ese grupo, y precisamente porque aquí no han sido escogidas al azar, la probabilidad de que se parezcan entre sí aumentará. Por ello llevo a cabo una clasificación del origen geográfico en la que los criterios de agrupamiento se construyen tanto en función del área geográfica, como en función del tamaño de los grupos, que he establecido que no sea menor de 50 observaciones. Tal clasificación (la más empleada a lo largo de este trabajo) distingue a españoles de origen nativo (con los dos padres nacidos en España), latinoamericanos (que suponen el 44% del alumnado inmigrante), europeos occidentales (25%), marroquíes (14%), y a un grupo de alumnos de otros países menos desarrollados —“otros APMED”— (14%) compuesto en su mayor parte (en más de un 80%) por oriundos de países de la Europa del Este (incluidos los países de la extinta Unión Soviética) y por un pequeño grupo de países asiáticos (ver tabla 4.1). Los alumnos inmigrantes cuyo origen no se encuadra en ninguno de estos

cuatro grupos (aquellos que proceden de países altamente desarrollados más allá de la Europa occidental, y por un pequeño grupo de los que se desconoce su país de origen) son incluidos en una categoría residual ("resto de inmigrantes") que supone sólo el 4% del conjunto (19 casos) y que, aunque queda recogida en las tablas, no será analizada.

Soy consciente de que el uso de tres de esas categorías grupales (europeos occidentales, latinoamericanos y "otros APMED") conlleva una importante limitación analítica, en tanto en cuanto implica una pérdida relevante de información al provocar que pueda haber diferencias nacionales o étnicas que queden ocultas bajo el paraguas de tales agrupaciones. El caso de los argentinos (con un rendimiento apreciablemente mejor que el de la media de los latinoamericanos y, por ejemplo, con un perfil socioeconómico y sociocultural sensiblemente diferenciado) y el de la ecléctica categoría "otros APMED", que une a chicos de procedencia geográfica muy distante, aparecen como las más evidentes. Aún así, considero que ésta era la mejor solución viable siempre y cuando, como se hace aquí, se exponga abiertamente la problemática asociada a la misma, así como los posibles casos que claramente se desvíen del grupo en cuestión. Utilizar, por ejemplo, una clasificación que solamente hubiese distinguido a todos los inmigrantes con respecto a los nativos, o incluso una del tipo APAD/APMED, hubiese supuesto en realidad incurrir en el mismo tipo de problema pero en una escala todavía mayor, puesto que las categorías son aún más heterogéneas, con la única salvedad, eso sí, de que lo que entrarían en juego no serían categorías pan-nacionales, ante las cuales parece haber una mayor sensibilidad dentro del ámbito académico.

TABLA 4.1: Distribución del alumnado inmigrante según grupos de origen y composición de los grupos según los principales países que los componen

Grupos de origen	N	%	Principales países (% del grupo)
Europa Occidental	105	24,6	- Francia (30%), Alemania (27%), Reino Unido (18%), Bélgica (7%), Italia (7%).
Latinoamér.	186	43,7	- Ecuador (26%), Argentina (23%), Colombia (15%), Venezuela (8%), Brasil (5%), Bolivia (4%), Paraguay (4%), Chile (4%), Cuba (4%).
Marruecos	58	13,6	
Otros APMED	58	13,6	- Ucrania (26%), Rusia (10%), Rumanía (7%), Bulgaria (5%), Bielorrusia (2%), Moldavia (2%), y Polonia (2%). - Filipinas (16%), China (10%) y Tailandia (2%). - Argelia (3%), Líbano (3%), Siria (3%), Irán (3%) y Yemen (2%). - Nigeria (2%), Camerún (2%).
Resto inmigrantes	19	4,5	- Estados Unidos (32%), Australia (5%), Nueva Zelanda (5%), origen desconocido (58%).
Total	426	100,0	

En total, de ese 29% que supone el alumnado de origen inmigrante, la mayoría (71%) son alumnos originarios de países menos desarrollados (APMED de aquí en adelante)¹⁴⁴. Estos supondrían aproximadamente una quinta parte del total de nuestra población de estudio. Por su parte, los de países altamente desarrollados (APAD)¹⁴⁵ suponen un 7,8% del total de la población estudiada y un 26,5% del conjunto del alumnado inmigrante (ver tabla 4.2).

Todos estos datos nos reafirman en las observaciones realizadas en el anterior capítulo acerca del origen de la población extranjera en la Costa del Sol y en Marbella, en particular, e inciden en la ruptura de esa imagen que parece pervivir en el imaginario colectivo de que la inmigración que recibe esta zona y este municipio es predominantemente una “inmigración rica”, residencial o de «*guiris*».

La generación migratoria

Por motivos ya esgrimidos anteriormente, para el mejor conocimiento de estos alumnos y de sus procesos de integración también resulta de gran relevancia conocer su distribución según estos sean inmigrantes de primera o de segunda generación, o más exactamente, de segunda generación y de *generación 1,5*. Igualmente, tiene interés saber, dentro de ambas generaciones, qué proporción de alumnos son hijos de dos padres nacidos en el extranjero y qué proporción son fruto de una relación entre una persona de origen extranjero y otra de origen español (“segunda generación mixta”), una distinción que ha encontrado diferencias significativas en otros estudios y que muestra que los segundos suelen hacerlo mejor que los primeros (Cebolla Boado, 2008; Chiswick y DebBurman, 2004).

Lo primero a reseñar es que, aunque los estudiantes de generación 1,5 (54%) superan en cantidad a los de segunda (46%), esta diferencia no es tan grande como la que quizás cabría esperar si nos atuviéramos a los tiempos de llegada que ha tenido la inmigración en el conjunto de España. Y es que, como ya señalaba en el capítulo

¹⁴⁴ De los países de procedencia hallados, la lista de los aquí considerados como “altamente desarrollados” es la siguiente: Reino Unido, Francia, Alemania, Bélgica, Italia, Portugal Holanda, Irlanda, Estados Unidos, Suecia, Suiza, Dinamarca, Australia y Nueva Zelanda.

¹⁴⁵ Los países hallados considerados como menos desarrollados son: Marruecos, Ecuador, Uruguay, Nicaragua, Argentina, Filipinas, China, Venezuela, Colombia, Irán, Bolivia, Chile, Tailandia, Singapur, Paraguay, Senegal, Ucrania, México, Polonia, República Dominicana, Rusia, Cuba, Brasil, Perú, Bulgaria, Rumania, Bielorrusia, Argelia, Nigeria, Moldavia, Rep. Checa, Líbano, Siria, Sudáfrica, Yemen, India, Camerún.

anterior, una parte sustancial de la población inmigrante asentada en la Costa del Sol llegó a este país con anterioridad al *boom inmigratorio* vivido desde finales de los 90 e inicios de la década del 2000, lo que explica el hecho de que encontremos aquí una proporción tan importante de inmigrantes de segunda generación en una etapa educativa tan avanzada como es el final de la ESO. En cualquier caso, es necesario recordar que esos primeros inmigrantes que se instalaban en esta zona del litoral procedían en su mayoría de países del llamado primer mundo. Así se corrobora en la tabla 4.2, en la que puede observarse cómo la proporción de APAD de segunda generación (71%) dobla a la de APMED (35%).

TABLA 4.2: Distribución de APAD y APMED según sean inmigrantes de generación 1,5 o de segunda generación

		Generación		Total
		Generación 1,5	Segunda generación	
APAD	% de APAD	29,2%	70,8%	100,0%
	% del total	7,7%	18,8%	26,5%
APMED	% de APMED	65,2%	34,8%	100,0%
	% del total	46,2%	24,6%	70,9%
Alumnos inmigrantes (total)	Recuento	230	196	426
	% del total	54,0%	46,0%	100,0%

Al realizar esta misma distinción según los principales orígenes geográficos del alumnado, observamos que, efectivamente, los que tienen su origen en países de Europa Occidental son mayoritariamente de segunda generación, mientras que en los latinoamericanos y en el grupo “otros APMED” el sentido de la distribución se invierte, siendo en ellos mayor la cantidad de *generación 1,5* (ver tabla 4.3). Sin embargo, no hay que pasar por alto el hecho de que en esta última categoría grupal existen diferencias muy notables entre las dos principales zonas de procedencia que la componen: mientras los estudiantes con origen en países de la Europa del Este son fundamentalmente (en cerca de un 80%) de *generación 1,5*, los del pequeño grupo de países asiáticos son en su mayoría (en más de un 80%) de segunda generación (ver cuadro 4.1). En cuanto a los marroquíes, éstos son, junto con los asiáticos ya mencionados, los únicos APMED que aportan más inmigrantes de segunda generación que de *1,5*. También en este caso los datos se ajustan a lo comentado en el capítulo anterior sobre el proceso histórico de asentamiento de estos grupos de inmigrantes.

TABLA 4.3: Distribución del alumnado inmigrante según grupos de origen y generación migratoria

		Generación						Total
		Generación 1,5			Segunda generación			
		1,5 G	1,5 mixta	Total	2ªG	2ªG mixta	Total	
Europa Occidental	% del grupo	22,86	5,71	28,57	21,90	49,52	71,43	100
	% del total	5,63	1,41	13,04	5,40	12,21	38,27	24,65
Latinoamérica	% del grupo	77,42	2,69	80,11	7,53	12,37	19,89	100
	% del total	33,80	1,17	64,78	3,29	5,40	18,88	43,66
Marruecos	% del grupo	29,31	1,72	31,03	36,21	32,76	68,97	100
	% del total	3,99	0,23	7,83	4,93	4,46	20,41	13,62
Otros APMED	% del grupo	50,00	1,72	51,72	36,21	12,07	48,28	100
	% del total	6,81	0,23	13,04	4,93	1,64	14,29	13,62
Resto inmigrantes	% del grupo	15,79	0	15,79	10,53	73,68	84,21	100
	% del total	0,70	0	1,30	0,47	3,29	8,16	4,46
Total	% del total	50,94	3,05	53,99	19,01	27,00	46,01	100

Por su parte, la distinción entre hijos de dos padres inmigrantes e hijos de “parejas mixtas” deja ver que los segundos son muy pocos (13, concretamente) entre la generación 1,5, pero bastantes entre la segunda generación, suponiendo algo más de una cuarta parte (27%) del total de los inmigrantes (tabla 4.3). Además, los hijos de “parejas mixtas” representan proporciones aún mayores entre los europeos occidentales (50%) y los marroquíes (33%), los grupos que llevan más tiempo asentados en España, mientras que son muchísimo más bajos entre el resto de principales grupos de origen.

El tiempo de residencia

Aunque la distinción entre inmigrantes de primera y de segunda generación lleva ya implícita la consideración del periodo que estos llevan viviendo en el país de llegada, la importancia que habitualmente tiene esta variable temporal en el estudio de la integración de los inmigrantes en cualquiera de sus dimensiones hace recomendable llevar a cabo un análisis más preciso de la misma. Como es lógico, limitaré dicho análisis a los no nacidos en España, lo que excluye a una buena parte del total del “alumnado de origen inmigrante” (a un 35%, concretamente).

De los alumnos de origen inmigrante nacidos en el extranjero, la mayoría (56,4%) llegó a España hace cinco años o más. Por edades, eso supone que la mayor parte de estos alumnos (65,2%) llegó a este país con 12 o menos años de edad, la edad que, como se vio en el primer capítulo, diversos estudios centrados en EE.UU. toman como límite para definir la *generación 1,5* (Rumbaut y Ima, 1988; Rumbaut, 1991) o

incluso la segunda generación en un sentido amplio¹⁴⁶, por estar convenida en las sociedades anglosajonas como aquella que marca el límite entre el final de la niñez y el comienzo de la adolescencia.

TABLA 4.4: Tiempo medio de residencia en España del alumnado inmigrante nacido en el extranjero, según grupos de origen

	Media (años)	Desv. típica	N
Europa Occidental	9,02	3,81	54
Latinoamérica	4,69	3,20	159
Marruecos	5,48	4,62	21
Otros APMED	5,73	4,72	37
Resto inmigrantes	8,83	6,59	6
Total	5,82	4,11	277

Discerniendo en función del origen, comprobamos que se repite la pauta ya descrita para la distribución entre inmigrantes de distinta generación: son los APAD los que, por término medio, llevan más tiempo instalados en este país. Así, mientras que los europeos occidentales nacidos en el extranjero llevan alrededor de nueve años residiendo en España, la media del grupo de “otros APMED” se sitúa próxima a los seis (cinco aproximadamente para el grupo de asiáticos y seis para los europeos del Este), la de los marroquíes en torno a los cinco años y medio, y la de los latinoamericanos en algo menos de cinco (ver tabla 4.4).

Curso, edad y sexo

Por último, también cabe darse a conocer el perfil de los alumnos encuestados respecto a tres variables (el curso en el que se encuentran, su edad y el sexo) que, por razones obvias, no tenían cabida en la revisión del capítulo 2 —en torno a ninguna de ellas se han articulado explicaciones que respondieran a la menor desventaja académica de los inmigrantes—, pero que constituyen variables de control básicas a la hora de realizar analizar el porqué de las diferencias en el rendimiento académico de los alumnos.

Respecto a la distribución entre los dos cursos analizados, el 57% de los inmigrantes son alumnos de 3º y el 43% de 4º, distribución muy similar a la de los nativos (55%-45%) aunque con un peso levemente menor en el último de los cursos del segundo ciclo de la ESO. Eso supone que las proporciones de inmigrantes que encontramos apenas varían de uno a otro (30% en 3º y 28% en 4º). Sin embargo, sí que

¹⁴⁶ Así lo hacen, por ejemplo, todos los trabajos que se basan en el estudio CILS; Portes y Rumbaut (1996, 2001), Portes, y Macleod (1996), entre otros.

varían considerablemente si nos atenemos a sus distintos orígenes, tal y como puede apreciarse en la tabla 4.5 y, sobre todo, en el cuadro 4.1. A grandes rasgos, se concentran en una proporción apreciablemente mayor que los españoles en 3º de ESO los marroquíes, los franceses y el grupo de asiáticos, mientras que lo contrario ocurre con los alemanes y los originarios de Colombia. Los ecuatorianos se distribuyen de forma totalmente par entre ambos cursos.

En cuanto a la edad (medida en años cumplidos), por término medio, los inmigrantes superan de forma muy leve a los nativos. Mientras los nativos tienen de media 15,27 años, para el conjunto de los inmigrantes ese dato es de 15,35, habiendo varios grupos de origen que alcanzan o sobrepasan los 15,5 (ver cuadro 4.1). Teniendo en cuenta que, como se acaba de exponer, la distribución del alumnado inmigrante tiende a estar algo más concentrada que la del español en 3º de ESO, esta pequeña diferencia de edad apunta entonces a un mayor retraso escolar por su parte; un retraso en el que se profundizará en el apartado 4.2 a través de la llamada *tasa de idoneidad*.

TABLA 4.5: Tasa de idoneidad y distribución del alumnado por curso, edad media y sexo, según grupos de origen

	Curso		Edad media (Des. Típica)	Sexo	
	3º ESO (%)	4º ESO (%)		Hombres (%)	Mujeres (%)
España	55,39	44,61	15,27 (0,94)	46,88	53,13
Europa Occidental	55,24	44,76	15,33 (0,86)	41,90	58,10
Latinoamérica	54,30	45,70	15,34 (0,92)	46,77	53,23
Marruecos	62,07	37,93	15,34 (0,98)	50,00	50,00
Otros APMED	68,97	31,03	15,33 (0,85)	43,86	56,14
Resto inmigrantes	47,37	52,63	15,32 (0,89)	72,22	27,78
Total inmigrantes	57,28	42,72	15,34 (0,90)	46,82	53,18
Total de alumnos	55,95	44,05	15,29 (0,93)	46,88	53,13

En relación a la variable sexo, entre la población inmigrante de este estudio la presencia mujeres (53%) es ligeramente superior a la de hombres (47%), distribución que se repite entre el alumnado nativo y que es muy similar a la que ofrecen las estadísticas oficiales para el segundo ciclo de ESO en la provincia de Málaga (51% de chicas y el 49% chicos) y a la que recoge PISA 2006 en Andalucía (52% frente a 48%). Entre el alumnado inmigrante, proporciones similares se dan también entre la mayoría de estudiantes latinoamericanos, entre los europeos del Este, y entre aquellos que componen la categoría “resto de Europa Occidental” (ver Cuadro 4.1). En el caso de los marroquíes la distribución por sexo es totalmente par, mientras que en el de argentinos y asiáticos el número de chicos es ligeramente superior al de chicas. Especialmente

llamativas son lo baja que es la representación femenina entre los alumnos británicos (37%) y lo elevada que es entre los de origen francés y alemán (el 68% en ambos casos). Las distribuciones según los cuatro grandes grupos de origen que serán utilizados en los análisis multivariados pueden consultarse en la tabla 4.5. Su posible impacto sobre las diferencias académicas que se den entre estos grupos reside en el probable desigual rendimiento de alumnos y alumnas, dado que la evidencia empírica deja bien claro que las mujeres suelen obtener mejores resultados educativos, siendo su rendimiento generalmente mejor que el de los hombres en las asignaturas de humanidades —ayudadas por su mayor competencia lectora (OCDE, 2004; 2007b)— y peor en matemáticas.¹⁴⁷

¹⁴⁷ Véase, por ejemplo, Tizard *et al.* (1988), Entwisle *et al.* (1994) y OCDE (2004; 2007b).

CUADRO 4.1: Características sociodemográficas del alumnado según los principales orígenes geográficos

	ESP	MARR	ECU	GB	ARG	FR	COL	ALEM	Europa del Este	China + Sudeste asiático	Resto de Latinoamérica	Resto de Europa Occ.	Resto	
Recuento	1029	58	48	19	42	31	27	28	31	16	69	27	30	
% del total	70,7	4,0	3,3	1,3	2,9	2,1	1,9	1,9	2,1	1,1	4,7	1,9	2,1	
% sobre el total de alumnado inmigrante	-	13,6	11,3	4,5	9,9	7,3	6,3	6,6	7,3	3,8	16,2	6,3	7,0	
% de Generación 1,5	-	31,0	95,8	31,6	69,0	12,9	100,0	42,9	77,4	18,8	68,1	29,6	20,00	
% de Segunda Gener.	-	69,0	4,2	68,4	31,0	87,1	0	57,1	22,6	81,3	31,9	70,4	80,00	
Tiempo medio de estancia en España (en años)¹⁴⁸	-	5,5	5,2	9,1	5,3	8,3	4,8	9,3	6,1	4,7	3,8	8,9	6,9	
Sexo	Mujeres (%)	53,1	50,0	54,2	36,8	47,6	67,7	59,3	67,9	53,3	43,8	53,6	51,9	48,3
	Hombres (%)	46,9	50,0	45,8	63,2	52,4	32,3	40,7	32,1	46,7	56,3	46,4	48,1	51,7
Curso	3º (%)	55,4	62,1	50,0	57,9	57,1	61,3	44,4	35,7	54,8	87,5	59,4	66,7	60,0
	4º (%)	44,6	37,9	50,0	42,1	42,9	38,7	55,6	64,3	45,2	12,5	40,6	33,3	40,0
Edad	15,27	15,34	15,50	15,42	15,29	15,32	15,59	15,25	15,58	14,94	15,17	15,37	15,27	

¹⁴⁸ Valores correspondientes únicamente a los alumnos de origen inmigrante no nacidos en España.

4.1.2. *Composición socioeconómica*

Nivel educativo de los padres

Comenzaré por comentar el nivel educativo que tienen los padres de los alumnos encuestados, tomando como indicador de referencia la etapa de estudios más alta completada entre los dos padres, de manera que si, por ejemplo, uno de los padres posee estudios universitarios y el otro sólo llegó a completar los primarios, los que se contabilizarán serán los del primero.

Lo que más llama la atención a este respecto es que son los padres españoles los que poseen, con diferencia, los niveles de educación más bajos. Así se muestra en el Cuadro 4.2, donde se observa que los padres nativos son los que cuentan con el menor porcentaje de titulados universitarios (18%) y con el mayor porcentaje de personas que no tienen estudios o para los que la educación primaria es el nivel más alto culminado (25%). Todos los grupos de padres inmigrantes superan, sin excepción alguna, a los españoles en este apartado, lo que implica que, en su conjunto, la población extranjera de Marbella hace que suba el nivel educativo medio de los padres de los alumnos de los institutos públicos. Pero entre los padres inmigrantes también existen notables diferencias según la procedencia de los mismos.

Atendiendo a los cuatro grandes grupos de inmigrantes discernidos (tabla 4.6), se observa que los padres del grupo “otros APMED” y de los europeos occidentales poseen los perfiles educativos más altos, con una mayoría de titulados universitarios (61% y 53%, respectivamente) y una proporción muy pequeña de casos en los que el nivel más elevado no pasa de primaria (2% y 5%); que los padres de latinoamericanos se sitúan en un escalón por debajo, pero teniendo, en cualquier caso, un capital humano muy elevado (45% de universitarios y 10% de “sin estudios o con estudios primarios”); y que los padres de marroquíes son claramente los que se acercan más a los niveles de los nativos, si bien su porcentaje de titulados superiores es 10 puntos superior al de éstos. Si nos fijamos en los principales orígenes que componen cada uno de estos grupos (cuadro 4.2), vemos que los únicos que se desvían de los perfiles medios de los mismos son los padres de colombianos, que, con un capital humano parejo al de los marroquíes, se desmarcan por debajo de la mayoría de los latinoamericanos, y los padres de argentinos, que, al contrario que los anteriores, se desmarcan por arriba, situándose al nivel de los europeos occidentales.

En cualquier caso, visto que, como se expuso en el apartado del capítulo 2 dedicado al capital humano parental, en el panorama internacional es bastante infrecuente que el nivel educativo de los inmigrantes supere al de la población nativa, queda la duda de si este hallazgo responde a una generalidad común en el territorio español y/o andaluza, o si es más bien una particularidad propia del caso estudiado. En tal apartado ya se hizo referencia a que los datos de la EPA y del estudio NEPIA apuntaban a la primera de estas dos posibilidades; a continuación, acudo a PISA 2006 para despejar del todo la incógnita con una población de estudio muy similar a la que aquí se contempla (padres de jóvenes con origen inmigrante con una media de 15 años de edad).

TABLA 4.6: Máximo nivel educativo alcanzado por los padres de nativos y de inmigrantes en España, Andalucía y Marbella (en %)

	Origen del alumnado	Nivel educativo padres		
		Sin estudios o con estudios primarios	Secundaria y de grado medio	Estudios universitarios
España	Nativo	16,6	58,9	24,5
	Inmigrante	13,1	54,2	32,7
Andalucía	Nativo	29,5	54,1	16,5
	Inmigrante	12,8	53,6	33,6
Marbella	Nativos	24,6	57,2	18,2
	Europa Occidental	4,8	41,7	53,4
	América Latina	10,4	44,5	45,0
	Marruecos	22,6	49,1	28,3
	Otros APMED	1,8	37,0	61,1
	Resto inmigrantes	5,56	38,89	55,6
	Total APAD	4,5	40,5	55,0
	Total APMED	11,1	43,9	45,0
	Total inmigrantes	9,3	43,2	47,6
	Total alumnos	20,2	53,1	26,7

Fuentes: PISA 2006 (OCDE) y estudio AHIMA. Elaboración propia.

Analizando los datos de PISA se comprueba que el de Marbella no es, ni mucho menos, un caso aislado en el marco español, pues tanto en el nivel nacional como en el autonómico los padres de los alumnos inmigrantes superan a los de los nativos en cuanto a nivel educativo alcanzado (ver tabla 4.6). Esta superioridad alcanza, eso sí, unos márgenes más amplios en el caso de Marbella, hecho que se debe no tanto a una menor formación relativa de los padres españoles de este municipio —inferior a la de la media de España pero al mismo nivel que la media andaluza— como al mayor capital humano que comparativamente poseen allí los padres inmigrantes. Esto es algo que, además, no puede atribuirse a la incidencia de los inmigrantes procedentes de países desarrollados, pues, como se aprecia en la tabla 4.6, los niveles educativos de los

llegados de países menos desarrollados también superan ampliamente a los de los padres españoles. Por el contrario, es plausible que esa mayor diferencia que encontramos en el caso marbellí pudiera verse reducida en caso de que, como hace PISA, en él tuviéramos en cuenta también a los centros de titularidad privada y concertada, donde es bastante factible que los padres españoles posean una formación más elevada. Pero aún así, si nos guiamos por los niveles medios que, según PISA, tienen los padres nativos en España y en Andalucía, no parece muy probable que en Marbella éstos pudieran llegar a alcanzar los altos niveles de los inmigrantes ni aun habiéndose incluido en el estudio a los centros de titularidad privada y concertada.

Situación laboral y estatus ocupacional y socioeconómico

Tres variables diferentes nos ayudan a conocer el grado y el tipo de integración laboral y socioeconómica de los padres de estos alumnos. Con ello podremos saber además si, como es frecuente según se expuso en el capítulo segundo, este elevado capital humano que los inmigrantes de primera generación traen consigo desde sus países de origen sufre también en este caso una fuerte desvalorización al enfrentarse al llamado problema de la «portabilidad» (Friedberg, 2000). Las variables en cuestión son la *situación laboral*, que define la relación de los padres con el mercado laboral (si están empleados, desempleados, jubilados o son amas o amos de casa) y que permite calcular las tasas de actividad, de empleo y de desempleo¹⁴⁹; y otras dos construidas a partir de las ocupaciones de los progenitores (el *estatus ocupacional* y el *estatus socioeconómico*).

Respecto a la situación laboral, lo primero a destacar es que, en términos generales, los niveles de ocupación por parte de los padres del conjunto de la población estudiada son bastante elevados y los de paro bastante bajos.¹⁵⁰ Como era de esperar, la tasa de empleo detecta plenamente los distintos comportamientos de hombres y mujeres ante el mercado laboral. Así, mientras el porcentaje total de padres que en el momento de la realización de la encuesta se encontraban empleados se situaba en torno al 95%, entre las madres dicho porcentaje se situaba unos 30 puntos por debajo (65%). Esta diferencia se explica más por la brecha que existe entre las tasas de población activa de

¹⁴⁹ Las tasas de actividad y de empleo de los padres quedan aquí definidas, respectivamente, como el porcentaje de activos (suma de ocupados y parados) y como el porcentaje de ocupados sobre el total de la población en edad de trabajar (es evidente que en esta encuesta todos los padres superan los 16 años, por lo que, a efectos operativos, tomo como base el total de la población de padres), mientras que la tasa de paro se calcula como el porcentaje de parados sobre el total de activos.

¹⁵⁰ Recuérdese que, como se describe en el capítulo anterior, esta investigación tiene lugar en un momento de expansión de la economía española.

ambos sexos (98% en los hombres y 68% en las mujeres), que por la distancia entre sus tasas de paro.¹⁵¹ Pero, además, estos patrones de actividad también varían notablemente en función del origen o procedencia de los alumnos; no tanto en el caso de los hombres, donde las diferencias son relativamente poco acentuadas, como entre las mujeres (ver tabla 4.7).

TABLA 4.7: Situación laboral de los padres y madres de alumnos nativos e inmigrantes (en %)

		Nativos	Europa Occid.	Amér. Latina	Marruecos	Otros APMED	Resto inmigr.	Total
Situación laboral padre	Ocupados (Tasa empleo)	96,0	93,9	94,6	88,2	100,0	87,5	95,5
	Parados	1,9	5,1	3,6	3,9	0,0	0,0	2,3
	A. de casa	0,1	1,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,2
	Jubilados	1,9	0,0	1,2	7,8	0,0	12,5	2,0
	Activos (Tasa actividad)	98,0	99,0	98,2	92,2	100,0	87,5	97,8
	Tasa de paro	2,0	5,2	3,7	4,3	0,0	0,0	2,4
Situación laboral madre	Ocupados (Tasa empleo)	62,5	70,9	77,7	46,2	81,5	77,8	65,3
	Parados	1,9	3,9	3,9	5,8	3,7	5,6	2,5
	A. de casa	35,1	24,3	18,4	48,1	14,8	16,7	31,7
	Jubilados	0,5	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4
	Activos (Tasa actividad)	64,4	74,8	81,6	51,9	85,2	83,3	67,9
	Tasa de paro	2,9	5,2	4,8	11,1	4,3	6,7	3,7

Fuente: Estudio AHIMA. Elaboración propia.

Entre los padres, las tasas de paro de los distintos grupos, aun situándose todas ellas en niveles bajos, presentan algunas diferencias reseñables. De las categorías de procedencia que se utilizarán en los análisis multivariados, los europeos occidentales (5,3%) y los marroquíes (4,3%) son los que alcanzan las cotas más altas de desempleo. Y si nos movemos en una distinción del origen más precisa (ver cuadro 4.2) apreciamos diferencias algo más acusadas y comprobamos, por ejemplo, que los padres de colombianos (8,7%) y, sorprendentemente, de alemanes (8,3%) y franceses (6,7%), son los que presentan las tasas de desempleo más altas, con niveles más de tres y cuatro veces superiores al de los padres autóctonos (2%). En cuanto a la participación en el mercado laboral, la mayoría de los grupos se sitúan en niveles muy próximos al de los padres de nativos (96%). Colombianos (87%) y marroquíes (88%) son los que más se alejan de ellos, lo cual queda explicado no sólo por sus relativamente altas tasas de paro, sino también por registrar los porcentajes más altos de jubilados.

¹⁵¹ No obstante, es probable que la categoría “amas de casa” camufle unas mayores tasas de desempleo femenino debido a la forma menos exhaustiva (en comparación, por ejemplo, con la EPA) en la que mediante esta encuesta se recogió este dato, y que tal desempleo incida en realidad algo más de lo que aquí aparece en el hecho de que las mujeres participen menos en el mercado laboral.

Por su parte, por lo general, las madres de inmigrantes —tanto de APAD como de APMED— superan ampliamente en participación en el mercado laboral a las madres españolas, al registrar proporciones inferiores de amas de casa; y tienen, además, mayores tasas de paro, que en buena parte son resultado de su mayor disposición —por necesidad en muchos casos— para tener un trabajo remunerado, lo que se refleja en mayores tasas de actividad. No obstante, al distinguir el origen de los alumnos inmigrantes hallamos diferencias importantes. De nuevo, los porcentajes de participación más bajos se dan, lógicamente, entre aquellos grupos con mayores proporciones de amas de casa. Éstas son especialmente altas entre las madres de hijos con origen en Marruecos (48,1%) y en otros países del Magreb y de Oriente Medio (no mostrados en el cuadro 4.2 por ser muy pequeña su representación), lo que posiblemente no hace sino evidenciar la mayor reticencia que existe en estas culturas a la participación de la mujer en el mercado laboral. Pero exceptuando estos dos casos y el de las británicas —también con un alto porcentaje de amas de casa (33,3%) y con el mayor porcentaje de jubiladas (5,6%)— el resto de madres de alumnos inmigrantes participa en mucho mayor grado en el mercado laboral que las españolas (ver cuadro 4.2 en página 153). Así, por ejemplo, mientras que sólo el 62,5% de estas últimas tiene un empleo, entre las madres de europeos del Este y de ecuatorianos los porcentajes superan el 80%, y las de alemanes, asiáticos, argentinos y colombianos se aproximan a este valor. Y respecto al paro, las que presentan las cotas más elevadas son las madres de colombianos (13%) y de marroquíes (11%), siendo éste, de los cuatro grandes grupos de origen discernidos, el que con diferencia registra el mayor nivel de desempleo.

Estos diferentes patrones según el sexo y la procedencia son, a grandes rasgos, consistentes con lo hallado en otros estudios basados en los contextos español y andaluz, que recogen igualmente: una alta participación de la población inmigrante en el mercado laboral; una cierta masculinización de dicha participación; que dicha masculinización es menor que entre la población autóctona debido a la mayor presencia relativa de la mujer inmigrante en el mercado de trabajo en comparación con la mujer española; y la existencia de algunas diferencias significativas en la participación laboral de las mujeres según su origen, destacándose también, por ejemplo, la baja tasa de actividad en la mujer marroquí frente a las elevadas tasas de las mujeres latinoamericanas (Pérez Yruela y Rinken, 2005: 86; Rinken *et al.*, 2010).

Queda claro, por tanto, que, en términos generales, en el momento de la encuesta los padres de los alumnos inmigrantes no se encontraban en una “situación laboral”

especialmente desventajosa respecto a los nativos. Pero tener un trabajo es sólo el primer paso hacia la plena integración laboral y socioeconómica. A continuación cabe preguntarse por el estatus de los trabajos en los que los padres de alumnos de origen inmigrante se emplean y por la posición que estos ocupan en la estructura social. Para medir el estatus ocupacional y el estatus socioeconómico se utilizan dos variables creadas a partir de los datos de la ocupación del padre y de la madre, habiendo sido éstas codificadas a tres dígitos según la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-94). Para el estatus ocupacional se utiliza una variable categórica que distingue cuatro estratos (empleados en ocupaciones de “cuello blanco altamente cualificadas”, de “cuello blanco con baja cualificación”, de “cuello azul altamente cualificadas” y de “cuello azul con baja cualificación”) que no son más que una reagrupación de las grandes categorías en las que se dividen tanto la *International Standard Classification of Occupations* (ISCO-88) como la CNO.¹⁵² Por su parte, para medir el estatus socioeconómico se emplea el *International Socio-Economic Index of occupational status* (ISEI), una medida continua que, en pocas palabras, es el resultado de una suma ponderada de la educación y los ingresos medios de cada categoría ocupacional controlando los efectos de la edad (Ganzeboom *et al.*, 1992). El ISEI asigna una puntuación a cada una de las ocupaciones contempladas por la ISCO-88, indicando las puntuaciones más altas un mayor estatus. Tal y como se ha hecho con el nivel educativo parental, ambas variables recogen la posición más elevada que se registra entre los dos padres (en caso de que se trate de un hogar bi-parental). Las dos variables se han construido a semejanza de como se hizo en PISA, con objeto de posibilitar la comparación con dicho estudio. La tabla 4.8 muestra los distintos perfiles ocupacionales y socioeconómicos de padres de alumnos inmigrantes y padres de nativos en Marbella,

¹⁵² Por motivos de comparabilidad con PISA y para facilitar también el posterior cómputo del índice ISEI, para esta variable se utilizó la clasificación ISCO-88 tras la conversión de los datos grabados según la CNO-94. Tanto la ISCO-88 como la CNO-94 clasifican las ocupaciones en los mismos diez grandes grupos. En este estudio se tuvieron en cuenta nueve, dejándose al margen el grupo 0 (Fuerzas Armadas), del que no se registró ningún caso. Las ocupaciones de *cuello blanco altamente cualificadas* serían las que se sitúan en los grupos 1, 2 y 3 (“dirección de empresas y de administraciones públicas”, “técnicos y profesionales científicos e intelectuales” y “técnicos y profesionales de apoyo”, respectivamente); las de *cuello blanco con baja cualificación* en los grupos 4 y 5 (“empleados de tipo administrativo” y “trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores de los comercios”); de *cuello azul altamente cualificadas* serían las que se encuentran en los grupos 6 y 7 (“trabajadores cualificados en la agricultura y en la pesca” y “artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras, la construcción, y la minería”); y las de *cuello azul con baja cualificación* en los 8 y 9 (“operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores” y “trabajadores no cualificados”).

Andalucía y el conjunto de España en función de estas dos variables. Varios comentarios pueden hacerse al respecto.

Antes que nada, conviene tener presente el estatus ocupacional de la población nativa contemplada en Marbella, por ser éste el grupo que se toma como referencia. Puede decirse que este grupo tiene un perfil ocupacional más bien bajo, siendo en él mayoría las familias con empleos de cuello azul (59%) y con los trabajos que requieren menos cualificación (58%), y situándose más de la tercera parte de ellas en los grupos 8 y 9 de la CNO (ver tabla 4.8). Además, de acuerdo con PISA 2006, estas tendencias son contrarias a las existentes para padres de alumnos de esta edad en el conjunto de Andalucía y, sobre todo, de España, contextos en los que las mayorías están en los grupos de cuello blanco (57% y 66%, respectivamente) y de empleos más cualificados (63% y 64%), y en los que la proporción de empleados en los grupos 8 y 9 es más de tres veces menor (10,4%). El ISEI también da cuenta de este bajo estatus ocupacional relativo, no tanto en relación a la media que registran los padres de nativos en Andalucía —respecto a la que no puede decirse que haya una diferencia importante— como en relación a la media de este grupo en España, que es 4,1 puntos superior. Este bajo perfil de los padres de los alumnos marbellíes podría venir explicado, en parte, por la propia estructura ocupacional de este municipio en el momento estudiado, caracterizada, como se vio anteriormente, por generar gran demanda de empleo en trabajos que requieren una mano de obra poco cualificada para los sectores de los servicios y la construcción, y en parte por el hecho de que este estudio no contempla los centros de titularidad privada, cuyos alumnos proceden en mayor medida de familias con un nivel socioeconómico más elevado.

Por otro lado, lejos de lo que pudiera pensarse —y tal como ocurre con el nivel educativo—, los datos apuntan a que en Marbella lo que harían el total de los padres de alumnos inmigrantes no es bajar, sino subir ese nivel ocupacional y socioeconómico medio, si bien el estatus de éstos varía sustancialmente según su origen o procedencia. Los europeos occidentales son los que claramente se situarían en lo más alto de la escalera social, al contar, por ejemplo, con la mayor proporción de padres que se encuentran en el estrato ocupacional más alto (la cual duplica con creces a la correspondiente de los nativos), con la menor de aquellos que se encuentran en el más bajo (más de tres veces menor a la de los españoles) y con la puntuación más elevada en el ISEI (ver tabla 4.8). No puede decirse que éste sea un resultado inesperado a tenor de la evidencia empírica disponible en este país, la cual refleja, efectivamente, que las

condiciones de participación de este grupo en el mercado laboral español son mejores que las de la mayoría de los demás inmigrantes e incluso que las de los propios autóctonos.¹⁵³ A priori puede decirse, por tanto, que su mayor nivel de capital humano se estaría viendo correspondido en el ámbito profesional.

TABLA 4.8: Estatus ocupacional y socioeconómico de los padres de nativos y de inmigrantes en España, Andalucía y Marbella

	Origen del alumnado	Estatus ocupacional de los padres				Est. Socioec.
		% Cuello blanco-Alta cualif.	% Cuello blanco-Baja cualif.	% Cuello azul-Alta cualif.	% Cuello azul-Baja cualif.	ISEI (media)
España	Nativos	40,2	25,9	23,5	10,4	44,9
	Inmigrante	38,4	29,6	21,8	10,2	44,4
	Total	40,0	26,3	23,3	10,4	44,8
Andalucía	Nativo	31,2	26,1	32,3	10,4	41,4
	Inmigrante	46,2	30,4	14,4	9,0	46,5
	Total	32,2	26,3	31,3	10,3	41,7
Marbella	Nativos	18,3	22,5	23,5	35,6	40,8
	Europa Occidental	45,6	28,2	14,6	11,6	48,4
	América Latina	24,9	17,9	24,3	32,9	42,1
	Marruecos	27,4	27,4	27,4	17,6	45,5
	Otros APMED	17,6	29,4	15,7	37,2	38,9
	Resto inmigrantes	43,7	25,0	18,7	12,5	52,2
	Total APAD	47,3	27,3	14,5	10,9	49,0
	Total APMED	24,3	22,1	22,4	31,3	42,1
	Total inmigrantes	30,7	23,8	20,2	25,3	44,2
Total alumnos	21,8	22,9	22,6	32,7	41,8	

Fuentes: PISA 2006 (OCDE) y estudio AHIMA. Elaboración propia.

Lo que sí resulta más sorprendente es la situación de los padres de los APMED de Marbella, que, por término medio, alcanzan un estatus similar e incluso ligeramente superior al de los padres españoles según los indicadores empleados, algo que a simple vista parece que no se corresponde en absoluto con lo que conocemos de la realidad sociolaboral de los inmigrantes que proceden de países menos desarrollados en Andalucía y en España, quienes, según toda la evidencia disponible, están concentrados en las categorías profesionales no cualificadas y ocupan las posiciones más bajas dentro de la estructura social del mercado de trabajo.¹⁵⁴ Así, por ejemplo, de los tres grandes grupos de APMED que se incluyen en los análisis multivariados de los capítulos 5 y 6, sólo los “otros APMED” quedarían por debajo de los españoles, mientras que los latinoamericanos se encontrarían en una posición similar con respecto a éstos últimos, y

¹⁵³ Véase, por ejemplo, Kuehn (2009) a propósito de datos de la Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI) de 2007.

¹⁵⁴ Véase, por ejemplo, Benardi *et al.* (2011); Amuedo-Dorantes y De La Rica (2006), o Pérez Yruela y Rinken (2005).

los marroquíes en una algo más ventajosa. No obstante, habría que tener en cuenta al menos tres elementos previamente destacados que, en cierto grado, relativizan esta posible lectura de los datos, a saber:

1) Que el perfil ocupacional del grupo con el que se comparan (padres de nativos de Marbella) es un perfil bajo o medio-bajo, con una mayoría “trabajadora” (de cuello azul) y con baja cualificación.

2) Que de los grupos que se sitúan en un nivel semejante al de los nativos (la mayoría de los latinoamericanos) habrá que decir, por tanto, que su perfil es igualmente bajo al de éstos.

3) Que para muchos padres de alumnos inmigrantes —y, especialmente, de los APMED— su estatus ocupacional contrasta fuertemente con su elevado nivel formativo (superior en todos los casos al de los padres nativos). Basta con comprobar que el porcentaje de padres de APMED con título universitario (45%) es cerca de dos veces superior al de ocupados en puestos de “cuello blanco altamente cualificados” (24%), aquel que en un principio correspondería a dicho nivel educativo. Si desglosamos este dato entre los principales grupos de APMED comprobamos que dicho contraste no se da entre los padres de marroquíes (con un 28% de titulados superiores y un 27% con trabajos de la máxima cualificación), pero sí es muy agudo entre los progenitores de estudiantes latinoamericanos (45%-25%) y de “otros APMED” de (61%-18%). Parece evidente, pues, que muchos de estos padres estarían sufriendo fuertemente la desvalorización del capital humano a la que antes me refería.

4) Que las familias cuyo estatus se analiza no están compuestas en todos los casos por padres inmigrantes, sino que incluyen también casos de “parejas mixtas” (parejas de un inmigrante y un nacido en España). Como se veía más atrás, esto afecta especialmente a marroquíes y europeos occidentales. En la siguiente tabla puede apreciarse cómo estos casos suben considerablemente la media del estatus socioeconómico de los grupos de inmigrantes con origen en países menos desarrollados.

TABLA 4.9: Estatus socioeconómico (ISEI) de las familias de alumnos inmigrantes según grupos de origen y según el “tipo de pareja”

	ISEI (media)	
	Familias de padres nacidos en extranjero	Familias de “parejas mixtas”
Europa Occidental	50,04	47,00
Latinoamérica	41,13	47,07
Marruecos	40,90	52,15
Otros APMED	38,21	42,88
Resto inmigrantes	53,67	51,92
Total	42,35	48,09

Además, el desglose de la variable “origen” realizado en el cuadro 4.2 nos descubre un caso excepcional, el de los padres de argentinos, que se desvía fuerte y positivamente de la media de los padres de latinoamericanos y de la de los padres de APMED en general, haciendo, por tanto, que éstas sean sensiblemente más altas. Y es que los padres de los argentinos tendrían, junto a los de los alemanes, el estatus más elevado (52,1 en el ISEI), con la mitad de ellos (49%) empleados en ocupaciones de cuello blanco altamente cualificadas y "sólo" una quinta parte (19,5%) en trabajos de cuello azul de baja cualificación. La ENI de 2007 evidencia que la integración sociolaboral más favorable de los argentinos en comparación con la mayoría de inmigrantes procedentes de países menos desarrollados es una regularidad dentro del marco andaluz y del español, si bien, según sus datos, el estatus ocupacional que alcanzan es equiparable pero no superior al de la media española (Reher y Sánchez Alonso, 2009). Los posibles motivos de esta mejor pauta de integración hay que buscarlos en su elevado nivel educativo (en nuestros datos, muy superior al de media de la población autóctona, al de los demás latinoamericanos y al de algunos otros grupos de inmigrantes procedentes de países menos desarrollados), en el hecho de ser, uno de los grupos que llevan más tiempo asentados en España (el 31% de los alumnos argentinos encuestados son inmigrantes de segunda generación), y en ser también uno de los que se enfrentan a un contexto de recepción más favorable, tanto en términos de percepción por parte de la opinión pública española, como en términos institucionales y administrativos, pudiendo ser el elemento más decisivo en este sentido su más fácil acceso a la nacionalidad española (Cacopardo *et al.*, 2007; Reher y Sánchez Alonso,

2009) y a la ciudadanía europea.¹⁵⁵ En consecuencia, de no ser incluidos los argentinos entre los latinoamericanos veríamos cómo el estatus ocupacional y socioeconómico medio de este grupo empeoraría apreciablemente (el ISEI medio descendería de 42,1 a 39,1), quedándose ligeramente por debajo del de los autóctonos. Lo mismo ocurriría con los padres de APMED, cuyo estatus medio descendería algo más (de 42,1 a 40,4 en ISEI). En el lado opuesto, esto es, por debajo de la media del grupo más amplio en el que se ven incluidos (latinoamericanos en este caso), destacan los ecuatorianos, apenas representados en el grupo de mayor estatus (4%) y, en general, muy poco empleados en ocupaciones de cuello blanco (22%).

Por lo tanto, si únicamente tuviéramos en cuenta a aquellos hogares en los que todos los padres han nacido en el extranjero y si además sacáramos a los argentinos de la categoría “Latinoamérica”, veríamos entonces cómo el estatus de todos los grupos de APMED quedaría en un nivel similar o inferior al propio de los padres nativos.¹⁵⁶ Puede, pues, afirmarse que los padres de los APMED, tras ver muchos de ellos cómo la formación adquirida en sus respectivos países no es valorada en su justa medida, han adoptado predominantemente el perfil ocupacional de la clase media-baja española en Marbella (la llamada “clase trabajadora”), que es, por otro lado, el perfil medio que encontramos en el contexto en el que esta investigación tiene lugar (institutos públicos de Marbella). Los padres de los argentinos son la gran excepción en este sentido.

Aún así, a pesar de todos estos matices, el estatus ocupacional y socioeconómico que registran aquí las demás familias de alumnos inmigrantes con origen en países menos desarrollados continúa siendo elevado si se pone en relación con lo que sabemos de la población inmigrante. No es descartable que, de algún modo, los indicadores utilizados (creados ambos a partir de la ocupación de los padres) no capten del todo

¹⁵⁵ Muchos de ellos, como hijos, nietos e incluso bisnietos de emigrantes europeos a Argentina, tienen un más fácil acceso a la ciudadanía europea, habitualmente mediante la obtención de la nacionalidad española o italiana debido a la larga tradición de flujos migratorios bi-direccionales que ha habido entre el país sudamericano y estos dos estados europeos. En España, según la ley de 2002, tenían acceso directo a la nacionalidad los hijos de emigrantes españoles menores de 18 años cuyo padre o madre fuese originariamente español y nacido en España, y si estos hijos eran ya mayores de 18 podían acceder a ella tras sumar un año de estancia legal y continuada en el país (a partir de que se ponga en vigor la *Ley de Memoria Histórica*, este acceso se ampliará y se hará extensivo a la tercera e incluso cuarta generación de españoles emigrados, independientemente de dónde nacieran los miembros de la segunda). En Italia las condiciones son más extensivas. Tienen derecho a solicitar la ciudadanía italiana todo hijo de padres italianos (*jure sanguinis*). La transmisión de la ciudadanía *jure sanguinis* no prevé límites de generación siempre que no haya saltos generacionales en la posesión de la nacionalidad.

¹⁵⁶ Por ejemplo, la puntuación media en el ISEI de los marroquíes se quedaría en 40,9, la de los latinoamericanos en 38,1 (35,9 los ecuatorianos y 37,7 los colombianos, los dos orígenes más presentes junto a los argentinos) y la del grupo “otros APMED” en 38,2, siendo la de los nativos de 40,8.

adecuadamente las diferencias existentes entre inmigrantes y nativos, por más que sean de uso estandarizado en la literatura. De entrada sabemos, por ejemplo, que no reflejan posibles diferencias en las condiciones laborales (salario, estabilidad, número de horas de la jornada laboral,...) ante a un mismo puesto de trabajo, ya se debieran éstas a razones de antigüedad o discriminatorias. Por lo demás, no hay motivo alguno para pensar que estos datos relativamente sorprendentes puedan deberse a algún tipo de sesgo en la recogida de los mismos. De hecho, los de PISA 2006 van en la misma línea, pues apuntan también a que los padres de estudiantes inmigrantes alcanzan un estatus parejo al que tienen por término medio los nativos del contexto dado (ver tabla 4.8 en p. 148), lo cual resulta a priori incluso más sorprendente teniendo en cuenta la mejor posición que ocupan los nativos de las muestras para España y Andalucía en comparación con la que aquí se analiza de Marbella. Y es que, según PISA, el estatus medio de los padres de inmigrantes sería apreciablemente superior al de los autóctonos en el caso de Andalucía (donde las diferencias entre ambos se acercan bastante a las halladas en Marbella) y muy similar al de éstos en el conjunto de España. Bien es cierto que dicho estudio, al no tener en cuenta la variable “origen” más allá de esta amplia categorización, no permite siquiera discernir el estatus de los inmigrantes procedentes de países desarrollados del de aquellos que vienen de países menos desarrollados, pero dado que el peso de estos últimos en el sistema educativo español y andaluz es mucho mayor, no parece muy probable que este hecho pueda darle la vuelta por completo a tales resultados. Quizás todo esto sugiera, como ya señalara Siguán (1998: 98), que probablemente los inmigrantes de países menos desarrollados que tienen hijos escolarizados en España se encuentran en una posición más aventajada que la del resto de inmigrados, no siendo, por tanto, representativos de este conjunto. De esta forma, el hecho de que los inmigrantes tengan un hijo que resida en España —ya sea porque haya nacido aquí o porque haya llegado posteriormente como resultado de la reunificación familiar— podría ser visto como un signo de cierta estabilidad y bienestar económico (al menos, en el contexto aquí analizado). Esta es una cuestión que, en cualquier caso, se aleja de los objetivos de esta investigación.

CUADRO 4.2: Características socioeconómicas de las familias y los hogares de los alumnos según los principales orígenes geográficos

	ESP	MARR	ECU	GB	ARG	FR	COL	ALEM	Europa del Este	China + Sudeste asiático	Resto de Latinoamérica	Resto de Europa Occ.	Resto
% Padres sin estudios/ estudios primarios	24,6	22,6	10,6	0	2,4	6,5	15,4	0	0	0	13,4	11,5	7,1
% Padres con estudios secundarios	57,2	49,1	44,7	42,1	45,2	35,5	61,5	44,4	24,1	53,3	37,3	46,2	42,9
% Padres con estudios universitarios	18,2	28,3	44,7	57,9	52,4	58,1	23,1	55,6	75,9	46,7	49,3	42,3	50,0
% Activos (tasa de actividad)	Padres	98,0	92,2	100,0	100,0	100,0	95,8	100,0	100,0	96,7	96,0	96,0	92,6
	Madres	64,4	51,9	87,0	61,1	80,0	74,2	88,5	81,5	89,3	76,1	77,8	75,9
% Ocupados (tasa de empleo)	Padres	96,0	88,2	97,7	100,0	94,7	93,3	87,5	91,7	100,0	95,1	92,0	92,6
	Madres	62,5	46,0	80,4	55,6	77,5	71,0	76,9	77,8	85,7	76,1	74,1	72,4
Tasa de paro	Padres	2,0	4,3	2,3	0,0	5,3	6,7	8,7	8,3	0	1,7	4,2	0,0
	Madres	2,9	11,1	7,5	9,1	3,1	4,3	13,0	4,5	4,00	0,0	4,8	4,5%
% C. blanco-alta cualific.	18,3	27,5	4,4	57,9	48,8	41,9	23,1	50,0	19,2	0,0	24,6	36,0	40,7
% C. blanco-baja cualific.	22,5	27,5	17,8	21,1	9,8	25,8	30,8	28,6	15,4	64,3	18,0	36,0	22,2
% C. azul-alta cualific.	23,5	27,5	37,8	10,5	22,0	9,7	19,2	21,4	15,4	28,6	18,0	16,0	11,1
% C. azul -baja cualific.	35,6	17,6	40,0	10,5	19,5	22,6	26,9	0,0	50,0	7,1	39,3	12,0	25,9
Estatus socioec. (ISEI)	40,8	45,5	36,0	48,3	51,6	47,9	37,4	51,6	40,7	34,1	42,2	45,4	47,6

4.2. El rendimiento académico del alumnado inmigrante

Es momento de comprobar ahora si existen diferencias entre inmigrantes y nativos en lo que a sus calificaciones se refiere. Para ello utilizaré principalmente tres variables dependientes, referidas todas ellas a las notas conseguidas en el último trimestre evaluado en el momento de realizar la encuesta: la *nota global* (la media del conjunto de calificaciones obtenidas, expresada en un intervalo de 1 a 10) y las notas, de 0 a 10, en *lengua castellana y literatura española*, y en *matemáticas*.¹⁵⁷ En estos primeros análisis descriptivos añadiré, además, otras cinco variables dependientes que ayudan a completar el cuadro sobre la situación y el rendimiento académico de la población estudiada: el *número de asignaturas suspensas* en la última evaluación; el *número de sobresalientes*; la variable *repetidor*, que define si el alumno realizaba o no por primera vez el curso en el que se encontraba¹⁵⁸; la variable *repetidor potencial*, que seguramente es la más elocuente de las variables de resultados, al contabilizar a aquellos que han suspendido más de dos asignaturas en el trimestre anterior y que, por tanto, tendrían que repetir curso en el caso hipotético de que esa hubiese sido la última evaluación¹⁵⁹; y la *tasa de idoneidad*, que recoge el porcentaje de alumnos que se encuentra en el curso que les corresponde por su edad.¹⁶⁰

Pues bien, el análisis de los primeros resultados descriptivos muestra, efectivamente, la existencia de desigualdades tanto entre nativos e inmigrantes, como entre los distintos grupos de origen de los últimos. Lo primero a destacar es que los nativos son los que obtienen mejores calificaciones; que todos los grupos de inmigrantes se encuentran, de media, en situación de desventaja académica (ver tabla

¹⁵⁷ El hecho de tomar los resultados en estas dos asignaturas (matemáticas y lengua) como indicadores del rendimiento educativo es un procedimiento muy extendido dentro de la literatura. El motivo fundamental es que cada una de ellas es considerada como la más representativa de las dos ramas más amplias de enseñanza y especialización académico: ciencias y humanidades.

¹⁵⁸ Es previsible que esta variable sea la que se vea afectada en mayor medida por el pequeño sesgo del que advertía en el apartado metodológico, pues parece lógico pensar que un número muy significativo de los que no realizaron este cuestionario fueran repetidores (es bien sabido que los repetidores suelen ser más proclives al absentismo y al abandono escolar).

¹⁵⁹ En el momento de realización de la encuesta un alumno de ESO podía pasar al siguiente curso con un máximo de dos asignaturas suspensas. Esto cambia en el curso siguiente (2007-08), cuando se empieza a aplicar la Ley Orgánica de Educación, que dispone que, excepcionalmente, el alumno podrá pasar con tres en caso de que así lo considere el equipo docente de su centro (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

¹⁶⁰ Las edades que se consideran “idóneas” para 3º de ESO son los 14-15 años; más concretamente, haber cumplido los 14 durante el año en el que el curso comienza (2006, en este caso) y cumplir los 15 en el que termina (2007), lo que aquí implicaba haber nacido en el año 1992. Para 4º las edades son 15-16, para lo cual debía haberse nacido en 1991.

4.10). La única excepción se detecta en los ucranianos, pero su mejor rendimiento se limita a la asignatura de matemáticas. Se confirma, pues, el inferior rendimiento académico de los alumnos de origen inmigrante y, con ello, la primera hipótesis de investigación (H_1 , en p. 18), que era tomada como punto de partida.

Los inmigrantes cuentan, además, con una inferior tasa de idoneidad —lo que supone que tienen un mayor atraso escolar en relación a su edad— y, en su conjunto, un mayor porcentaje de repetidores del curso en el que se encontraban cuando fueron entrevistados (un 21% frente al 16% de los nativos), si bien en esta variable sí que se hallan algunos grupos de origen que presentan una proporción inferior a la de los autóctonos.

A grandes rasgos, la distinción de los principales grupos de origen que será utilizada en los análisis multivariados de los capítulos 5 y 6 deja al grupo de “otros APMED” y a los europeos occidentales como los que obtienen mejores calificaciones en el último trimestre (por este orden, a asiáticos, europeos del Este y originarios de la Europa Occidental si se desglosa algo más el primero de ellos). El grupo de “otros APMED” se distancia de los nativos solamente en 0,05 puntos en matemáticas (lo que supone un 1% menos que la puntuación media de éstos), y en 0,22 en lengua y en la nota global (-4%); mientras que los europeos occidentales lo hacen en 0,45 (-9%), 0,55 (-10%) y 0,31(-5%), respectivamente (ver tabla 4.10). Los latinoamericanos y los marroquíes son, por su parte, los que presentan los peores resultados. Los latinoamericanos puntúan de media 0,76 puntos menos que los nativos en matemáticas (-15%), 0,67 en lengua (-12%) y 0,41 en la nota global (-7%), mientras que, siguiendo ese mismo orden, las calificaciones de los marroquíes son inferiores en 0,83 (-16%), 1,16 (-21%), y 0,67 (-11%). Estos dos grupos son también los que presentan un mayor índice de materias no aprobadas (ambos suspenden más de una asignatura más de media que los nativos) y los marroquíes son los que tienen el menor registro de sobresalientes.

TABLA 4.10: Rendimiento académico de los alumnos según grupos de origen

Resultados educativos		Nativos	Europa Occid.	Latinoamérica	Marruecos	Otros APMED	Total
Matemáticas	Media	5,09	4,64	4,33	4,26	5,04	4,92
	Desv.típ.	2,23	2,23	2,28	2,14	1,93	2,24
Lengua	Media	5,60	5,05	4,93	4,44	5,38	5,41
	Desv.típ.	2,08	2,16	2,25	2,06	2,03	2,13
Nota global	Media	6,06	5,75	5,65	5,39	5,84	5,95
	Desv.típ.	1,50	1,43	1,47	1,44	1,51	1,49
Nº suspensos	Media	2,73	3,38	3,75	4,05	3,11	2,97
	Desv.típ.	2,69	2,76		3,09	2,54	2,77
Nº sobres.	Media	1,38	1,10	1,11	0,87	1,39	1,31
	Desv.típ.	2,04	1,76	3,03	1,56	1,88	1,95
Repetidores (%)		16,0	21,2	21,7	14,3	26,3	17,4
Repet. potenciales (%)		45,3	55,9	58,0	58,2	54,3	48,5
Tasa de idoneidad		71,14	62,86	60,22	60,34	62,07	68,52

Al analizar estos resultados en función de los principales orígenes nacionales se descubren otras diferencias que merecen ser reseñadas (ver cuadro 4.3 en p. 160). Entre los latinoamericanos destacan positivamente los argentinos, que obtienen unos resultados globales al nivel del de los europeos (5,85) y que sobresalen bastante por encima de la media de todos los grupos de inmigrantes en lengua (5,37), y negativamente los ecuatorianos (5,43 en la calificación global y, con diferencia, el mayor número de suspensos) y los colombianos en matemáticas (3,86). Entre los europeos occidentales es de destacar el bajo rendimiento de los franceses, que tras los marroquíes son, de los grupos nacionales con mayor representación, los que presentan la media más baja en la calificación global (5,51) y los que tienen el mayor porcentaje de repetidores potenciales (64,5%), y el problema concreto que parecen tener los británicos con la asignatura de lengua (4,76)¹⁶¹. Por su parte, la categoría “otros APMED” recoge una considerable variedad de orígenes nacionales, siendo el número de observaciones para la mayoría de ellos muy bajo, lo cual desaconseja hacer comparaciones entre ellos a este nivel. Sí que puede decirse, no obstante, que las dos principales áreas de procedencia que componen este grupo (Europa del Este —con predominio de oriundos de países de la extinta URSS— y asiáticos) cuentan con un perfil académico bastante similar.

Comentar, por último, los resultados respecto a las dos variables de repetidores y respecto a la tasa de idoneidad. En cuanto a los repetidores potenciales, entre los

¹⁶¹ Curiosamente, los británicos se encuentran también entre los grupos que sienten que tienen un peor dominio del español, variable analizada en el capítulo 6.

grandes grupos de inmigrantes todos los valores se sitúan entre los 9 y los 13 puntos porcentuales por encima de los de los nativos, lo que no son diferencias desdeñables; es decir, de haber sido éstas las notas finales, el porcentaje de alumnos autóctonos que no habría superado el curso oscilaría entre el 54% de los “otros APMED” y el 58% de marroquíes y latinoamericanos, mientras que el de los españoles se quedaría en un 45% (ver tabla 4.10). En lo que se refiere a los porcentajes de estudiantes para los que no era su primera vez en el curso en el que se encontraban cuando fueron entrevistados, de estos cuatro grandes grupos los marroquíes (14%) son los únicos que tienen un porcentaje inferior al de los autóctonos (16%), aunque, ateniéndonos a una mayor distinción del origen (cuadro 4.3), se observa que en esta situación también se encuentran los alemanes y los ecuatorianos (ambos con un 11%). Sin embargo, en relación a la tasa de idoneidad, únicamente los alemanes (y ninguno de los cuatro grandes grupos de inmigrantes) no presentan una cifra inferior a la de los españoles. Si, como supuestamente ocurría en el momento en el que se desarrolló esta investigación, la incorporación de los inmigrantes recién llegados a los distintos cursos se realizaba atendiendo a su edad, estas diferencias en las tasas de idoneidad suponen entonces que, exceptuando a los teutones, todos los grupos de origen autóctono tendrán un mayor índice de repeticiones dentro sistema del educativo español que los nativos. Colombianos, europeos del Este y franceses encabezan esta lista, con tasas de idoneidad del 44%, 55% y 58%, respectivamente, mientras que la de los nativos y la de los alemanes se sitúa en el 71% (cuadro 4.3).

4.3. Síntesis de los principales resultados

Este capítulo se ha dividido en dos partes diferenciadas. En la primera se ha descrito sociodemográfica y socioeconómicamente a la población objeto de estudio. A modo de síntesis de lo ya expuesto se puede decir que, sociodemográficamente, esta población se caracteriza por lo siguiente:

- Alta proporción de alumnado de origen inmigrante.
- Gran diversidad en cuanto a los orígenes del alumnado inmigrante, siendo los latinoamericanos, europeos occidentales, magrebíes y europeos del Este, por ese orden, los grupos más representados.
- La mayoría del alumnado inmigrante es de generación 1,5 (54%), si bien la proporción de inmigrantes de segunda generación no es en absoluto desdeñable (46%). Mientras los APAD son mayoritariamente de segunda generación, los

APMED lo son de generación 1,5 y llevan, por término medio, menos tiempo asentados en España.

- Importante proporción de alumnado inmigrante para los que uno de sus padres nació en el extranjero y otro en España (algo más de una cuarta parte del total). Los hijos de “parejas mixtas” representan porcentajes aún mayores en el caso de los dos principales grupos que llevan más tiempo asentados en España (europeos occidentales y marroquíes), mientras que, por lo general, suponen proporciones pequeñas para el resto de grupos de origen.
- Como los nativos, los alumnos inmigrantes tienen una presencia mayor en 3º de ESO (57%) que en 4º (43%). No obstante, la distribución del alumnado inmigrante tiende a estar algo más concentrada que la del español en 3º y su media de edad es algo superior, lo que apunta a un mayor atraso escolar.
- Como ocurre con los nativos, entre los alumnos inmigrantes, la presencia de mujeres (53%) es ligeramente superior a la de hombres (47%), si bien esta distribución varía considerablemente entre los distintos grupos de origen.

En lo que a las variables socioeconómicas se refiere, el alumnado inmigrante ha quedado definido en función de la posición relativa que ocupa respecto a la propia de los alumnos nativos, de ahí la importancia de situar también socioeconómicamente a estos últimos en relación a contextos más amplios. Las familias de los alumnos inmigrantes se caracterizan por los siguientes rasgos:

- Alto nivel educativo de los padres, superior en todos los casos al nivel medio de los nativos, el cual se sitúa en torno a la media andaluza y por debajo de la española. Los padres de los europeos occidentales (y de los APAD, en general), de los europeos del Este, de argentinos y de asiáticos poseen los niveles más elevados. Les siguen, con niveles altos, el resto de padres de APMED, exceptuando a marroquíes y colombianos, que tienen niveles algo más próximos a los de la media nativa.
- Padres con tasas altas de actividad y de participación en el mercado laboral (en torno a la media nativa), y bajas tasas de paro (aunque algo superiores a las de los padres de españoles).
- Exceptuando a las de los alumnos originarios de países musulmanes (Marruecos, resto del Magreb y Oriente Medio) y a las de los británicos, madres con tasas muy altas de actividad y de participación en el mercado laboral (ampliamente

superiores a la media nativa en ambos casos). Las madres inmigrantes tienen también tasas de paro por encima de las de la media nativa.

- Exceptuando a los padres de los argentinos, con una posición equivalente a la de los APAD, el estatus ocupacional y socioeconómico de los padres de APMED se sitúa en torno a la media autóctona (la cual es baja en comparación con los valores de Andalucía y de España). El de los padres de los APAD es, por el contrario, muy alto, lo cual sugiere la posibilidad de que esta brecha entre ambos grupos de inmigrantes se deba no sólo al mayor nivel educativo de estos últimos, sino sobre todo al hecho de que su capital humano sea más valorado que el de los primeros.

La segunda parte del capítulo se ha centrado en abordar el que necesariamente se imponía como primer objetivo de esta tesis (conocer el rendimiento académico del alumnado inmigrante y ponerlo en relación con el de los estudiantes de origen español), y ha servido para constatar que, en el caso estudiado, los alumnos inmigrantes consiguen peores resultados escolares que los nativos, un hallazgo ampliamente evidenciado en otros contextos nacionales pero que aún ha sido relativamente poco confirmado (por escasamente analizado) en el marco español. Como se ha visto, los análisis según el origen de los alumnos dejan entrever diferencias notables entre algunos grupos de inmigrantes. Centrándonos en las calificaciones —de las empleadas en este capítulo, las variables que mejor reflejan el rendimiento de los alumnos en el momento analizado—, a grandes rasgos, estas diferencias se corresponden bastante con las pautas halladas en Europa, donde, como se dejó patente en el capítulo 1 (apartado 1.1.2), las minorías que proceden de países no europeos menos desarrollados tienden a ser las más desaventajadas, mientras que las de origen europeo se sitúan también por detrás de los estudiantes nativos pero a una distancia menor (Heath *et al.*, 2008: 216-17). No puede decirse, sin embargo, que haya ningún caso equiparable al de los chinos en EE.UU., o al de indios y chinos en el Reino Unido, que superan académicamente a los nativos.

Cubierto, pues, satisfactoriamente el primer objetivo de esta investigación habiendo sido confirmada la hipótesis de la desventaja académica de los alumnos inmigrantes, a partir de aquí me dispongo a abordar la principal pregunta que ha motivado esta tesis y que consta como segundo objetivo general de la misma: ¿qué factores y mecanismos explican las desigualdades halladas?

CUADRO 4.3: Resultados académicos según los principales orígenes geográficos

		ESP	MARR	ECU	GB	ARG	FR	COL	ALEM	Europa del Este	China + Sudeste asiático	Resto de Latinoamérica	Resto Europa Occ.	Resto
Matemáticas	Media	5,09	4,26	4,31	4,94	4,88	4,29	3,86	4,67	4,83	4,93	4,15	4,85	5,00
	Desv.típ.	2,23	2,14	2,38	2,25	2,35	2,36	2,08	2,42	1,97	1,82	2,20	1,91	2,33
Lengua	Media	5,60	4,44	4,56	4,76	5,37	5,00	5,00	5,22	5,29	4,86	4,90	5,12	5,39
	Desv.típ.	2,08	2,06	2,48	2,05	2,07	2,37	1,66	2,26	1,83	2,28	2,36	1,95	2,16
Nº suspensos	Media	2,73	4,05	4,24	3,06	3,39	4,00	3,52	3,14	3,25	3,13	3,72	3,12	2,68
	Desv.típ.	2,69	3,09	3,01	3,21	3,18	2,89	2,57	2,55	2,63	2,72	3,12	2,55	1,99
Nº sobresal.	Media	1,38	0,87	1,18	1,35	1,15	1,00	0,91	1,14	1,08	1,33	1,12	1,00	1,64
	Desv.típ.	2,04	1,56	2,05	1,54	1,49	2,16	1,04	1,88	1,25	2,29	1,69	1,23	1,81
Nota global	Media	6,06	5,39	5,43	5,92	5,85	5,51	5,48	5,83	5,70	5,88	5,66	5,84	6,13
	Desv.típ.	1,50	1,44	1,53	1,58	1,50	1,47	1,25	1,37	1,45	1,60	1,50	1,41	1,28
Repetidores (%)		16,0	14,3	10,9	31,6	19,0	19,4	29,6	10,7	26,7	37,5	27,5	26,9	13,3
Repetidores potenciales (%)		45,3	58,2	60,0	52,9	58,5	64,5	60,9	53,6	58,3	46,7	55,0	50,0	50,0
Tasa de idoneidad		71,14	60,34	60,42	63,16	64,29	58,06	44,44	71,43	54,84	68,75	63,77	59,26	80,00

CAPÍTULO 5. Análisis multivariado I: el origen familiar

Llegados a este punto, una de las ideas básicas que el lector tendrá claras es que el rendimiento educativo es una cuestión multicausal, y que, a priori, en el caso de los hijos de inmigrantes puede serlo si cabe más debido al conjunto de factores “extra” que potencialmente inciden en él. Ello hace que las investigaciones que lo abordan tengan que tener necesariamente en cuenta múltiples aristas, elementos condicionantes y posibles procesos explicativos, y que las técnicas de análisis multivariable se conviertan, por ende, en herramientas indispensables.

Medidas ya las diferencias existentes entre los alumnos nativos y los de distinto origen inmigrante, este capítulo está dedicado a la exploración cuantitativa del efecto del origen social o familiar (el primer grupo de factores y mecanismos explicativos revisados en el segundo capítulo), esto es, al contraste de la que más atrás fue identificada como *tesis de la desventaja de origen social*).

De las variables dependientes analizadas en el capítulo anterior para medir las diferencias de rendimiento académico, tomaré aquí tres: las calificaciones en matemáticas y en lengua española y literatura, habitualmente escogidas por considerarse las más representativas de las dos grandes ramas académicas, humanidades y ciencias (“letras” y “ciencias”); y la “nota global”, que es la que mejor capta los resultados educativos en su conjunto, al ser la media de todas las calificaciones obtenidas por el alumno.

En concordancia con el repaso teórico realizado en el capítulo 2, el análisis del origen familiar que aquí se presenta comporta la medición del mismo en un sentido amplio, lejos, por ejemplo, de los trabajos que lo reducen al estatus socioeconómico. Este análisis fragmenta el entorno familiar en distintos componentes que lo conforman, con objeto de examinar el efecto individual que tiene cada uno de ellos sobre la brecha educativa encontrada entre los nativos y los diferentes grupos de alumnos inmigrantes distinguidos. Por tanto, alejado también de los trabajos que ocultan dicho origen bajo el paraguas de un índice sintético, este análisis permite detectar y estimar el peso de los mecanismos que se esconden detrás de la relación que hay entre el contexto familiar y los resultados educativos. Es evidente que realizar esta disgregación en el terreno de lo empírico entraña una dificultad considerable, debido a que, en la realidad social, esos componentes que son estudiados de un modo diseccionado desde el plano teórico-analítico están altamente interconectados entre sí, pudiendo llegar a solaparse. Eso

explica el hecho de que en más de una ocasión el indicador empleado para estimar el efecto de uno de ellos puede perfectamente servir para medir parcialmente el de otro distinto. Por ello, dicha estimación debe ser tomada no como una medición perfecta, sino como la mejor aproximación posible al impacto que tiene cada uno de los mecanismos analizados.

El procedimiento seguido en este punto es el siguiente: en primer lugar, se abordará la influencia del origen socioeconómico (o clase social), midiendo por separado los efectos de los componentes económico, sociocultural y del capital humano de la familia; en segundo lugar, se analizará el peso que tiene la implicación de los padres en la educación de sus hijos; y, en tercer lugar, el relativo a la estructura familiar. En este proceso de detección de los factores y mecanismos que están detrás del tipo de desigualdad estudiada, los sucesivos modelos de regresión que se presenten irán incorporando todas aquellas variables que se vayan descubriendo relevantes para la predicción de las dependientes, contribuyan o no éstas a explicar la desventaja de los inmigrantes. El fin de esto no es otro que el de intentar evitar que se identifiquen como relevantes variables explicativas que en realidad se relacionan de una forma espúrea con las dependientes y con tales desventajas. No será hasta el final de este capítulo cuando, de forma complementaria, se mida exclusivamente el efecto agregado de aquéllas que se hayan descubierto como determinantes de dicha desigualdad y cuando se cuantifiquen las porciones de desventajas que quedan explicadas por las mismas.

5.1. Las diferencias de clase

5.1.1. ¿Desventaja económica?

Para medir el **nivel económico** de la familia carezco (como, por otra parte, es bastante habitual en este tipo de estudios) de una variable de ingresos o de renta familiar. Si decidió no incluirse una pregunta de ingresos en el cuestionario fue debido tanto a los altos porcentajes de “no contesta” que estas cuestiones suelen generar, como a la mucha menor fiabilidad que tiene esta información cuando son los hijos quienes la aportan. En su lugar, utilizo como variable aproximativa la puntuación más alta alcanzada por los padres en el ISEI (*International Socio-Economic Index of occupational status*), un *índice socioeconómico* creado sobre las ocupaciones de los padres (que mide, por tanto, el estatus ocupacional) y aplicable a escala internacional (Ganzeboom *et al.*, 1992). Este índice, al igual que otros similares como el creado por Duncan (1961), es, en resumidas cuentas, el resultado de una suma ponderada de la

educación y los ingresos medios de las personas que ocupan cada categoría ocupacional controlando los efectos de la edad¹⁶². Eso hace que esté fuertemente relacionado con el nivel educativo y —lo que más importa en este punto— con los ingresos.¹⁶³ Por lo tanto, lo que en cierto modo se hace aquí al tomarlo como *proxy* del nivel económico es recorrer el camino inverso al que fue parcialmente tomado para la creación del mismo. Esta aproximación será a priori más ajustada una vez que el nivel educativo de los padres sea tenido en cuenta en los análisis multivariantes, ya que entonces lo que el ISEI estaría captando en mayor medida serían los ingresos estables de las ocupaciones.¹⁶⁴

De acuerdo con la tesis de la constricción económica (condensada a efectos de esta investigación en la Hipótesis 4, en p.29), es de esperar que el ISEI esté positivamente asociado con los resultados académicos de los estudiantes, y que sea este tipo de desventaja (la material) el principal mecanismo que explica la incidencia del origen social sobre el diferencial académico estudiado. Recuerde el lector que, según lo anticipado en el capítulo anterior, los principales grupos de origen que se vienen analizando se ordenan de la siguiente forma en relación a este índice: los padres de europeos occidentales son los que presentan el estatus más alto (con una media de 48,39 en la variable “HISEI”, que capta la puntuación más alta de los padres en el ISEI¹⁶⁵), seguidos de los de marroquíes (45,49), latinoamericanos (42,10), nativos (40,84) y, por último, de los del resto de APMED (38,94).¹⁶⁶

En la tabla 5.2 (p. 166) se presentan dos modelos de regresión múltiple distintos para cada una de las tres variables dependientes analizadas. El primero de ellos (M0) incluye tres variables de control: dos variables sociodemográficas básicas como son la edad y el sexo —la segunda de relevancia contrastada dado el habitual mejor rendimiento académico de las mujeres—, y una variable escolar de contexto (“curso”) con la que tener en cuenta las diferencias que puedan derivarse del hecho de cursar 3º y no 4º de ESO, o viceversa. El segundo modelo (M1) incorpora la variable “HISEI” como indicador del nivel económico de la familia. Antes, en la tabla 5.1, se recuerdan las desventajas brutas (las que existen sin más, sin llevar a cabo ningún tipo de control

¹⁶² La corrección por la edad es necesaria debido a que esta variable influye en las otras dos (educación e ingresos).

¹⁶³ 0,582 y 0,466, respectivamente.

¹⁶⁴ La aplicación de esta misma lógica puede verse en Martínez García (2002: 107).

¹⁶⁵ La “h” de HISEI es por *highest*.

¹⁶⁶ Ver apartado 4.1.2.

estadístico) de las que partían los distintos grupos de origen aquí discernidos, con objeto de facilitar, así, la visualización de la variación de las mismas una vez son aplicados los distintos modelos.

En el primero de ellos se observa la incidencia positiva sobre las tres variables dependientes de los hechos de ser chica y de estar en cuarto curso, y el efecto negativo de la edad. Los coeficientes positivos de la variable sexo (comparativamente, mucho más elevados en la nota global y en lengua que en matemáticas) reflejan la tendencia general del mejor rendimiento académico de las mujeres, de sobra contrastada tanto en España como a nivel internacional, y los de estar en 4º pueden suponer la mayor dificultad que conlleva para los estudiantes 3º de ESO, algo que tiene su lógica si pensamos que el paso a este curso (equivalente al antiguo 1º de BUP, que suponía el comienzo de la educación post-obligatoria y la transición del colegio al instituto) supone un mayor salto a nivel académico y curricular que la transición a 4º. Respecto al efecto negativo de la edad, éste podría esconder, en realidad, un efecto espúreo del logro educacional previo en tanto en cuanto estuviese influido por un supuesto peor rendimiento por parte de los alumnos que hayan repetido curso una o más veces en años anteriores.

Tras la inclusión de estas tres variables de control, las desventajas de los cuatro grupos disminuyen ya de manera apreciable en prácticamente todos los casos, con la única excepción de los europeos occidentales en lengua, donde la diferencia permanece invariable. Los latinoamericanos ven reducida su distancia un 4% en matemáticas, un 9% en lengua y un 12% en la nota final; los marroquíes un 10%, un 12% y un 20%, respectivamente; y los europeos occidentales un 4% en matemáticas y un 2% en la calificación global. La disminución más notable la experimenta el grupo de “otros APMED”: un 33% en lengua, un 41% en la nota final, y algo más de un 100% en la nota de matemáticas, lo que significa que se revierte la ligerísima desventaja que este grupo tenía en esta materia frente a los estudiantes de origen nativo. Lo que no varían son el resto de posiciones con respecto a éstos, si bien algunas de las diferencias entre los distintos grupos se estrechan considerablemente: los alumnos del grupo “otros APMED”, seguidos de los europeos occidentales, son los que se encuentran en mejor situación, mientras que latinoamericanos y, sobre todo, los marroquíes continúan siendo los más desaventajados (ver tabla 5.2).

El segundo modelo, como acabo de precisar, mide el efecto añadido del ISEI más alto de los padres (HISEI) tomado como *proxy* del nivel económico de la familia.

Éste es positivo y relativamente fuerte si se compara con el de otras variables¹⁶⁷, aunque por sí sólo explica porcentajes muy modestos de las varianzas en los tres resultados académicos analizados (obsérvese en la tabla 5.2 que los aumentos del R^2 son pequeños). Por otro lado, la inclusión de este índice afecta de manera muy distinta sobre las desventajas de los cuatro grandes grupos de origen diferenciados. Para los latinoamericanos y para los marroquíes, la incorporación de la variable HISEI apenas conlleva variaciones significativas en las desventajas restantes del modelo anterior. Para los primeros, el modelo explicaría el 3% de su desventaja bruta en matemáticas, el 9% de la de lengua y el 19% de la relativa a la nota media final; y para los segundos el 9% en matemáticas, el 11% en lengua y el 22% en la nota global. Por su parte, las implicaciones sobre las desventajas de los europeos occidentales y del grupo “otros APMED” sí que son apreciables, pero antagónicas entre sí. En el caso del resto de los APMED, que a tenor de los descriptivos son los que se encuentran en una posición menos favorable respecto a este indicador, cuando se tiene en cuenta el estatus ocupacional de los padres su desventaja frente a los nativos se reduce en prácticamente un 70% en lengua y no sólo se desvanece por completo, sino que incluso se torna en ventaja a su favor en matemáticas y en la nota media total. Con los hijos de europeos occidentales se da el efecto contrario: al mantener constante esta variable, su desventaja respecto a los autóctonos crece (en torno a un 28% en matemáticas y en la nota media final y en un 22% en lengua), como consecuencia de ser el grupo cuyas familias disfrutaban de una mejor condición socioeconómica.

TABLA 5.1: Desventajas brutas de los alumnos inmigrantes en los resultados académicos según grupos de origen

	Matemáticas	Lengua	Nota global
Europa Occid.	-0,451	-0,547	-0,308
Latinoamérica	-0,761	-0,662	-0,414
Marruecos	-0,835	-1,152	-0,674
Otros APMED	-0,050	-0,219	-0,218
Resto de inmigrantes	-0,561	-0,830	0,030

¹⁶⁷ Tenga en cuenta el lector que los coeficientes que se muestran en la tabla son los *no estandarizados* (también llamados “de pendiente” o “de correlación parcial”), los cuales están totalmente afectados por la unidad de medición de la variable, que en este caso comporta un intervalo muy amplio (HISEI toma valores que van desde 16 hasta 85 en la población analizada)— e indican cuánto varía la dependiente cuando la independiente cambia en una unidad (Cea, 2004: 82). Para inferir la importancia relativa de HISEI en el modelo de regresión es más recomendable fijarse en los coeficientes estandarizados, ya que permiten la comparación directa. Éstos son igual a 0,138 en matemáticas, 0,131 en lengua y 0,150 en la nota media, mientras que, por ejemplo, los de la variable sexo son 0,21, 0,165, y 0,137, respectivamente.

Como se verá en el siguiente punto, al tener en cuenta también los estudios de los padres —lo que, repito, en un principio supondría que el ISEI captase en mayor medida la parte del estatus ocupacional relacionada con los ingresos y que, por ende, funcionase mejor como *proxy* del nivel económico— el efecto de este índice sobre las tres variables dependientes disminuye parcialmente pero sigue siendo fuerte y su signo no varía (ver tabla 5.3 en p. 168). Tampoco cambia, pues, es el modo en que afecta a las desigualdades entre inmigrantes y nativos.

TABLA 5.2: Regresiones múltiples (MCO). Resultados académicos y nivel económico

	VARIABLES	M0 Matem. (B)	M1 Matem. (B)	M0 Lengua (B)	M1 Lengua (B)	M0 Global (B)	M1 Global (B)
	Origen (Ref: Españoles de padres nativos)						
	Europa Occ.	-0,432	-,577	-0,549	-,669	-0,301	-,396
	América Latina	-0,727	-,740	-0,604	-,603	-0,364	-,334
	Marruecos	-0,751	-,759	-1,013	-1,021	-0,542	-,529
	Otros APMED	0,007	,176	-0,147	-,068	-0,129	,001
	Resto inmigrantes	-0,547	-,852	-0,713	-,869	0,085	-,036
	Sexo (Ref: Hombres)						
	Mujeres	0,105	,096	0,675	,699	0,395	,408
	Edad	-0,315	-,303	-0,602	-,572	-0,462	-,441
	Curso (Ref: 3°ESO)						
	4° ESO	0,424	,372	0,763	,699	0,736	,693
NIVEL ECON.	Estatus socioec. (HISEI)		,020		,017		,014
	Constante	9,645	8,691	14,075	12,923	12,566	11,689
	N	1.344	1.302	1.346	1.304	1.375	1.326
	R²	0,032	0,50	0,109	0,121	0,112	0,127

Por tanto, a tenor de estos datos, la desventaja del grupo “otros APMED” sería la única que estaría explicada de forma importante por las diferencias económicas, mientras que en la situación opuesta se encontrarían los originarios de países de Europa Occidental, para los que su mejor posición relativa en la escalera social supondría un apoyo considerable que les hace no estar aún más por debajo de los resultados de los nativos. Así contrastada, habría que decir, pues, que la tesis de la constricción económica no se ve confirmada, o, como mucho, que se estaría cumpliendo de un modo muy parcial (sólo para uno de los cuatro grandes grupos distinguidos). Sin embargo, dos de los datos mostrados invitan a pensar que, en este caso, este tipo de índices (y la ocupación de los padres, en general) pudiera resultar insuficiente para medir el nivel económico de los hogares de los alumnos en toda su amplitud. En primer lugar, el hecho de que, como ya se advirtió en el anterior capítulo, si nos limitamos a tomar esta variable como único indicador del nivel económico nos encontramos ante una fotografía (inmigrantes procedentes de países menos desarrollados con un nivel parejo e incluso

ligeramente superior que el de los nativos) bien distinta de la que tantos otros estudios han probado en este país y en esta comunidad autónoma. Y, en segundo lugar, el hecho de que el porcentaje de varianza extra que explica este nuevo modelo para cada una de las tres variables dependientes analizadas sea tan limitado, algo que contrasta con el hallazgo generalizado del estatus socioeconómico de la familia como factor social más determinante de las desigualdades educativas.¹⁶⁸ No es en absoluto descartable, pues, que el ISEI no esté captando plenamente las diferencias económicas existentes entre unas y otras familias.

5.1.2. *¿Desventaja en el capital humano?*

El **nivel educativo de los padres** es tomado aquí como indicador de su capital humano, el cual, en palabras de Coleman (2001: 86) “*proporciona un entorno cognitivo potencial para el niño que facilita el aprendizaje*”. Por lo tanto, es de esperar que a mayor capital humano parental, mejor rendimiento académicos de los hijos, de manera que el menor nivel de estudios por parte de los padres de alumnos de origen inmigrantes ayudaría a explicar la desventaja académica de éstos (Hipótesis 5).

Sin embargo, sobre el nivel educativo paterno ya veíamos en el capítulo 4 cómo los padres de los inmigrantes superan claramente a los de los nativos en este aspecto. Esto es así para los cuatro grandes grupos de origen inmigrante, siendo con diferencia los “otros APMED” los que se encuentran en una posición más aventajada. Les siguen los europeos occidentales, los latinoamericanos y, en último lugar, los marroquíes.

Al tenerlo en cuenta en los análisis multivariados, se observa que, efectivamente, el nivel educativo de los padres tiene un efecto positivo y fuerte sobre las tres variables dependientes, aunque dicho efecto no es mayor que el que ejerce el estatus socioeconómico que mide el ISEI (ver coeficientes estandarizados en la tabla A.5.1. del anexo), y por sí solo explica porcentajes muy pequeños de las varianzas de las calificaciones estudiadas (ver tabla 5.3). Su inclusión, además, reduce parcialmente el efecto del nivel socioeconómico (HISEI), lo que constata que esta variable captaba realmente parte de esa influencia de la educación de los padres.

¹⁶⁸ Ver el capítulo 2 para mayor detalle en torno a este hallazgo.

TABLA 5.3: Regresiones múltiples (MCO). Resultados académicos, nivel económico y capital humano

	VARIABLES	M0 Matem. (B)	M1 Matem. (B)	M0 Lengua (B)	M1 Lengua (B)	M0 Global (B)	M1 Global (B)
	Origen (Ref: Españoles de padres nativos)						
	Europa Occ.	-,577	-,629	-,669	-,750	-,396	-,473
	América Latina	-,740	-,790	-,603	-,681	-,334	-,405
	Marruecos	-,759	-,772	-1,021	-1,042	-,529	-,550
	Otros APMED	,176	,084	-,068	-,213	,001	-,132
	Resto inmigrantes	-,852	-,895	-,869	-,936	-,036	-,095
	Sexo (Ref: Hombres)						
	Mujeres	,096	,104	,699	,712	,408	,421
	Edad	-,303	-,294	-,572	-,558	-,441	-,428
	Curso (Ref: 3°ESO)						
	4° ESO	,372	,371	,699	,698	,693	,689
NIVEL ECON.	Estatus socioec. (HISEI)	,020	,017	,017	,013	,014	,010
CAP. HUM.	Nivel ed. padres (Ref: Sin estudios/estudios primar.)						
	Estudios secundarios		,083		,134		,200
	Estudios universit.		,246		,389		,391
	Constante	8,691	8,571	12,923	12,730	11,689	11,449
	N	1.302	1.302	1.304	1.304	1.326	1.326
	R²	0,50	0,051	0,121	0,124	0,127	0,133

En lo que concierne a la desventaja académica de los inmigrantes, los coeficientes dejan muy claro que ésta se agranda aún más una vez la educación de los padres es tomada en cuenta. Así sucede con las tres variables académicas contempladas y en todos los grandes grupos de origen distinguidos —aunque el aumento es mayor para los “otros APMED” y para los europeos occidentales, cuyos padres son los que presentan los mayores niveles a este respecto—. La interpretación es igualmente clara: el nivel de estudios de los padres no sólo no es un factor que esté detrás de la desventaja relativa de estos alumnos, sino que más bien ocurre lo contrario, constituye para ellos un recurso que les ayuda a que ésta no sea todavía mayor. Se descarta, pues, la hipótesis del capital humano para este caso de estudio.

El hecho de que la suma del nivel socioeconómico de los padres (por medio del ISEI) y de su nivel de estudios, con frecuencia las dos únicas variables que se toman conjuntamente como indicador del origen socioeconómico de los individuos en las investigaciones sobre desigualdades en el logro educativo (ver Buchnamn, 2000), no sólo no rebaje dicha desventaja sino que la incremente para todos los grupos, no deja de ser un caso bastante excepcional si es puesto en relación con los hallazgos más extendidos en literatura internacional. Excepción causada por la infrecuente situación de que la mayoría de los inmigrantes igualen o superen a los nativos en estas dos variables.

Sin embargo, las ya expresadas dudas razonables de que ésta sea la realidad en cuanto al nivel o capital económico de unos y otros, hace que este resultado deba de ser tomado con cautela.

5.1.3. ¿Desventaja sociocultural?

La siguiente hipótesis a contrastar es si un nivel sociocultural más bajo en los alumnos inmigrantes y en sus hogares ayuda a explicar sus peores calificaciones (H₆, p. 37). Para tomar la medida del origen sociocultural del alumno cuento con tres indicadores. Los dos primeros responden en buen grado a la operacionalización predominante del «capital cultural», aquella que lo asimila a los gustos, consumos, hábitos y estilos propios de la llamada “*alta cultura*” (Lareau, 2003), a pesar de los problemas que, como mencioné más atrás, presenta esta concepción. Para ello se les preguntó a los alumnos si acudían entre semana a **clases extraescolares de contenido cultural** y por la frecuencia con la que realizaban diversas **actividades culturales** (asistir a museos, al cine, al teatro, a conciertos, y frecuencia con la que tocaban un instrumento musical). Además, siguiendo a una serie de trabajos críticos con la interpretación bourdiana del mecanismo que explicaría la relación entre capital cultural y logro educativo (Katz *et al.*, 1993; Crook, 1997; De Graaf *et al.*, 2000; Sullivan, 2000, 2001), el segundo indicador incluye también dos variables sobre el hábito lector de los chicos (“frecuencia con la leen libros no relacionados con el instituto” y “afición por la lectura”). En cualquier caso, no hay que olvidar que, aunque el uso de ambos indicadores es bastante habitual en la literatura¹⁶⁹, la medición de esta forma de capital sobre los propios chicos no posibilita contrastar la teoría de la reproducción bourdiana en un sentido estricto, al no poder saber si esos gustos, hábitos y estilos fueron transmitidos o no por los padres, y que con ella resulta, además, más problemático asegurar que, de haberla, su relación con el rendimiento académico es de *causa-efecto* (De Graaf, 1986). Por último, en tercer lugar se incorpora al modelo un indicador que capta la disponibilidad en el hogar de diversos **recursos educativos**; un indicador de uso muy extendido para medir esta dimensión sociocultural¹⁷⁰ y que se correspondería con aquello que Bourdieu identificaba como

¹⁶⁹ Ver, por ejemplo, Aschaffenburg y Maassource (1997), Cebolla Boado (2008), Di Maggio (1982), Di Maggio y Mohr (1985), Roscigno y Ainsworth-Darnell (1999), o Sullivan (2000; 2001).

¹⁷⁰ Ver, por ejemplo, De Graaf (1986), Teachman (1987), Roscigno y Ainsworth-Darnell (1999), o diversos estudios internacionales: PISA, FISS (*First International Science Study*), SISS (*Second International Science Study*), SIMS (*Second International Mathematics Study*) y TIMS (*Third International Mathematics Study*).

«capital cultural objetivado», la forma de capital cultural más fácilmente convertible en dinero. Se distinguieron un total de ocho bienes (ver el listado en tabla 5.5).

A continuación, y como paso previo a analizar la incidencia de estos tres indicadores sobre las desigualdades educativas estudiadas, comentaré brevemente el perfil de los principales grupos de origen respecto a cada uno de ellos.

En lo que se refiere al primer grupo de hábitos culturales destacados, los datos recogidos en la tabla 5.4 muestran que la actividad de los jóvenes estudiados no varía demasiado de un grupo de origen a otro y que, en todo caso, los inmigrantes no presentan una desventaja frente a los nativos en este sentido. Es más, exceptuando uno de los ítems (“ir a conciertos”), en todos los demás los españoles son los que realizan con menos frecuencia estas actividades. En la posición opuesta se encuentran los europeos occidentales, que, por lo que se extrae de estas preguntas, son claramente los que tienen una vida cultural más intensa (o un capital cultural más elevado). Pero, como digo, las diferencias no son demasiado abultadas. Por lo general, de las cinco medidas de frecuencia que contemplan estas variables —siendo 1 “nunca o casi nunca” y 5 “varias veces a la semana”— la medias de los principales grupos suelen situarse alrededor de la misma: 3 (“una vez al mes”) en el cine, 1 en el teatro, y 2 (“varias veces al año”) en los conciertos y en tocar un instrumento. En cuanto a los museos o exposiciones, las diferencias son algo más pronunciadas, siendo los europeos occidentales y los incluidos en la categoría “otros APMED” los que asisten con más frecuencia (con una media más cercana al 2), y los latinoamericanos, los marroquíes y, por último, los nativos, los que menos (con una media más próxima al 1). Lo mismo ocurre con el hábito lector: europeos occidentales y “otros APMED” son también los que leen con más frecuencia libros no relacionados con el instituto (con una media próxima al 3) y los que tienen una mayor proporción de aficionados a la lectura, mientras que los latinoamericanos, los marroquíes y, sobre todo, los españoles se distancian más de ellos a este respecto.

TABLA 5.4: Actividades culturales según grupos de origen

	Nativos	Europa Occid.	Latinoamé-rica	Marruecos	Otros APMED	Resto inmigr.	Total
Ir al cine	2,90 (1,01)	3,10 (1,14)	2,97 (1,15)	2,95 (1,13)	2,58 (1,13)	3,11 (1,05)	2,92 (1,05)
Ir al teatro	1,18 (,52)	1,38 (,64)	1,22 (,60)	1,23 (,58)	1,38 (,88)	1,21 (,54)	1,21 (,56)
Ir a conciertos	1,60 (,67)	1,77 (,89)	1,51 (,72)	1,50 (,70)	1,51 (,66)	1,67 (,69)	1,59 (,70)
Tocar un instrumento	1,92 (1,48)	2,28 (1,61)	2,04 (1,51)	1,91 (1,38)	2,12 (1,55)	1,58 (1,02)	1,96 (1,49)
Ir a museos o exposiciones	1,35 (,59)	1,62 (,80)	1,47 (,74)	1,34 (,55)	1,63 (,77)	1,42 (,61)	1,40 (,64)
Leer libros no relac. con el IES	2,17 (1,36)	2,83 (1,48)	2,26 (1,39)	2,36 (1,43)	2,77 (1,60)	2,37 (1,67)	2,26 (1,40)
Aficionados a la lectura	57,70%	68,27%	61,67%	64,81%	70,69%	52,63%	59,68%

* Exceptuando la última variable (“afición a la lectura”), en todas las demás se recogen las medias y, entre paréntesis, las desviaciones típicas.

Respecto a los recursos educativos, los cruces bi-variados evidencian que en los hogares de los APMED existe un menor equipamiento que en los de los nativos respecto a todos y cada uno de los bienes contemplados, mientras que para los europeos occidentales, que constituyen la inmensa mayoría de los APAD, la disponibilidad de estos bienes es más o menos pareja a la de los españoles, levemente superior en algunos y ligeramente inferior en otros (ver tabla 5.5). Esta división no se mantiene en la asistencia a clases extraescolares de contenido cultural, siendo las de idiomas las únicas a las que los alumnos españoles acuden en una proporción claramente mayor que todos los grupos de inmigrantes. En las otras dos (clases de música y de arte) los porcentajes de participación de los alumnos son más bajos, y, por lo general, las diferencias entre los distintos grupos de origen, más pequeñas.

TABLA 5.5: Recursos educativos y asistencia a clases extraescolares de contenido cultural según grupos de origen (en %)

	Nativos	Europa Occid.	Latinoamé-rica	Marruecos	Otros APMED	Resto inmigr.	Total
Mesa de estudio	91,1	94,3	81,7	74,1	79,3	78,9	88,8
Lugar tranquilo para estudiar	77,9	73,3	68,3	63,8	69,0	89,5	75,6
Ordenador	93,6	94,3	80,6	70,7	81,0	84,2	90,4
Internet	79,9	82,9	69,4	58,6	46,6	73,7	76,5
Diccionario	95,3	95,2	83,3	69,0	75,9	89,5	91,9
Calculadora	93,7	95,2	89,8	70,7	81,0	94,7	91,9
Enciclopedia	90,0	80,0	70,4	50,0	43,1	68,4	83,0
Más de 50 libros	58,5	57,1	33,9	32,8	48,3	57,9	53,8
Clases de música	6,1	8,6	6,5	5,2	6,9	5,3	6,3
Cl. de idiomas	39,1	20,0	20,4	25,9	24,1	21,1	34,0
Clases de arte	8,9	10,5	3,2	12,1	13,8	15,8	8,7

Los resultados del análisis multivariable se recogen en la tabla 5.6, que presenta de nuevo dos modelos diferenciados: el primero (M0) es el mismo que se introducía en el punto anterior, y lo muestro también en esta otra tabla para facilitar la comparación con el siguiente (M1), el cual incorpora como novedad todas aquellas variables socioculturales que acabo de mencionar que correlacionan mínimamente con las tres dependientes.¹⁷¹ En ese segundo modelo el efecto de dichas variables sobre los tres indicadores de rendimiento académico es positivo en prácticamente todos los casos y, si bien resulta casi insignificante en algunos de ellos, en su conjunto la suma de estas variables explica una parte importante (aproximadamente, 5 puntos porcentuales más en matemáticas, 9 en lengua y 11 en la nota global) de la varianza total de los resultados académicos analizados. De las clases extraescolares de contenido cultural, las de idiomas, aquellas que seguramente tienen un mayor peso curricular, son las que más afectan al rendimiento (ver coeficientes estandarizados en tabla A.5.3 del anexo). De los recursos educativos, poseer más de 50 libros en casa es el que afecta en mayor grado a los resultados. De las actividades culturales, tocar un instrumento musical regularmente es la que más afecta a la nota en matemáticas, mientras que en lengua y literatura y en la calificación global es especialmente importante el efecto de la “afición por la lectura” (el efecto del otro indicador del hábito lector —de los más altos en los análisis bivariados¹⁷²— queda fuertemente reducido en el análisis multivariable debido sobre todo a la alta correlación que mantienen entre ambos). Este mayor peso del hábito lector estaría en línea con lo hallado por otros investigadores (Katz *et al.*, 1993; Crook, 1997; De Graff *et al.*, 2000; Sullivan, 2000, 2001), los cuales —recuerdo— defienden que este tipo de resultado confirmaría la hipótesis de que tales formas de “capital cultural” favorecen el logro educativo porque estimulan el desarrollo de habilidades, disposiciones o funciones cognitivas que ayudan a que los alumnos se desenvuelvan mejor académicamente, y no debido al mecanismo de reproducción descrito por Bourdieu.

¹⁷¹ Como valor de corte he tomado que el *coeficiente de correlación producto-momento de Pearson* (“r”) fuese igual o estuviese por encima de +/-0,100 en al menos una de las tres variables dependientes. Así, del conjunto de variables socioculturales, sólo se excluyen del modelo la “frecuencia de asistencia a conciertos” y de “asistencia al cine” (los “r” de la primera son -0,025 con matemáticas, 0,009 con lengua y -0,007 con la nota media global; y los de la segunda, 0,012, 0,043 y 0,068, respectivamente). La matriz de correlaciones completa puede consultarse en el anexo (tabla A.5.2).

¹⁷² Ver tabla A.5.2 en anexo.

En lo que se refiere a la incidencia sobre el diferencial académico de los inmigrantes, en la tabla 5.6 se observa claramente que mientras las brechas que separan a latinoamericanos y a marroquíes del rendimiento de los nativos se reducen de forma muy importante tras introducir estas variables en las regresiones, las que afectan a los europeos occidentales y al grupo “otros APMED” o se contraen muy levemente (caso de los resultados en matemáticas), o incluso se amplían. No obstante, al introducir paso a paso cada uno de los tres indicadores se comprueba que su efecto sobre estas diferencias es desigual, como detallo a continuación.

Por un lado, las clases extraescolares y los recursos educativos provocan el descenso de las desventajas para todos los grupos inmigrantes, aunque éste es mucho menor en el caso de los europeos occidentales, debido a que —recuérdese— ellos son los únicos que no se encuentran en una clara situación de menor disponibilidad de tales recursos (ver tabla A.5.4 en anexo). Además de los evidentes perjuicios académicos que tendría el menor acceso a estos recursos y a determinadas clases extraescolares¹⁷³, no hay que desestimar la posibilidad de que parte de la influencia de estos dos indicadores se deba a que recojan parcialmente el efecto del capital económico de la familia que pudiera no haber captado el ISEI; es decir, a que, a la vez que la dimensión sociocultural del entorno familiar, también reflejan algunos de esos otros costes económicos de la educación a los que aludía Lucas (2001); o, utilizando el término de Bourdieu, a que el capital cultural que miden es aquel que está más directamente relacionado con la dimensión económica del origen social. Parece lógico pensar que, por ejemplo, la disponibilidad en casa de un espacio tranquilo para estudiar (lo que podría estar relacionado con el tamaño de la vivienda y con la posesión de una habitación propia para el estudiante), de un ordenador, o la mayor o menor participación en actividades extraescolares de pago, podrían actuar en este sentido. De hecho, el vínculo de ambos indicadores con la dimensión socioeconómica del contexto familiar lo evidencian en un principio las considerables reducciones que sufren los coeficientes de la variable HISEI cuando los dos son incluidos en las regresiones (ver tabla 5.6). También el efecto del capital humano de los padres disminuye de forma muy importante, lo que, igualmente, significa que éste opera, en gran medida, interfiriendo en el nivel sociocultural de la familia.

¹⁷³ En términos de apoyo escolar, de estímulos recibidos para los estudios o, en el caso de las clases, también en términos del desarrollo de habilidades, disposiciones o funciones cognitivas que ayudan a que los alumnos se desenvuelvan mejor académicamente.

Por otro lado, y al igual que ocurría con del nivel educativo de los padres, la inclusión en el modelo de las actividades culturales (capital cultural) conlleva el efecto contrario al descrito para las clases extraescolares y, sobre todo, para los recursos educativos en el hogar: la desventaja académica de los inmigrantes tiende a hacerse todavía más amplia, sobre todo para los europeos occidentales y, en menor medida, para los “otros APMED”, que son los grupos que presentan los mayores niveles a este respecto (ver tabla A.5.5 en anexo).

TABLA 5.6: Regresiones múltiples (MCO). Resultados académicos, nivel económico, capital humano y nivel sociocultural

	VARIABLES	M0 Matem. (B)	M1 Matem. (B)	M0 Lengua (B)	M1 Lengua (B)	M0 Global (B)	M1 Global (B)
	Origen (Ref: Españ. nativos)						
	Europa Occ.	-,629	-,611	-,750	-,817	-,473	-,490
	América Latina	-,790	-,550	-,681	-,416	-,405	-,163
	Marruecos	-,772	-,434	-1,042	-,826	-,550	-,219
	Otros APMED	,084	,132	-,213	-,225	-,132	-,070
	Resto inmigrantes	-,895	-,763	-,936	-,913	-,095	-,047
	Sexo (Ref: Hombres)						
	Mujeres	,104	,086	,712	,505	,421	,335
	Edad	-,294	-,257	-,558	-,517	-,428	-,381
	Curso (Ref: 3°ESO)						
	4° ESO	,371	,362	,698	,672	,689	,647
N. EC.	Estatus socioec. (HISEI)	,017	,013	,013	,008	,010	,006
CAP. HUMANO	Nivel educ. padres (Ref: Sin estudios/estudios primarios)						
	Estudios secundarios	,083	-,063	,134	-,059	,200	,051
	Estudios universit.	,246	-,018	,389	,098	,391	,146
NIVEL SOCIOCULTURAL	Recursos educativos en hogar						
	Sitio tranquilo		,223		,230		,247
	Ordenador		,208		,400		,291
	Diccionario		,182		,072		,302
	Calculadora		,442		,335		,362
	Más de 50 libros		,337		,227		,250
	Clases culturales extraescol.						
	Música		,045		,599		,472
	Idiomas		,364		,343		,363
	Arte		,210		,497		,282
	Actividades culturales						
	Ir al teatro		-,060		,130		,035
	Tocar instrumento musical		,181		,004		,043
	Ir a museos		,205		,107		,168
	Leer libros no rel. con el IES		,022		,024		,014
Afición por lectura		,092		,824		,377	
	Constante	8,571	6,359	12,730	10,526	11,449	9,084
	N	1.302	1.268	1.304	1.270	1.326	1.291
	R²	0,051	,102	0,124	,214	0,133	,247

Por consiguiente, aunque los tres indicadores socioculturales afectan positivamente al rendimiento educativo del conjunto de alumnos de este caso de estudio, no todos ayudan a explicar las desigualdades que son objeto del mismo:

mientras que los dos primeros explican una parte importante del diferencial negativo que presentan los alumnos inmigrantes, el tercero contribuye a que éste no sea incluso más amplio. Y ello debido a la distinta situación relativa de estos alumnos frente a los tres indicadores. Habría que decir, pues, que la hipótesis de la desventaja sociocultural se ve ratificada a través de esos dos primeros indicadores (“clases extraescolares de contenido cultural” y “recursos educativos en el hogar”), más unidos a la dimensión material del origen social, y no a través del tercero (“actividades culturales”), más asociado quizás a la concepción del «capital cultural incorporado» de Bourdieu.

5.2. La implicación educativa de los padres y el capital social familiar

Para la medición directa de la **implicación de los padres** en la educación de sus hijos utilizo una variable que mide en una escala de 1 a 5 la frecuencia con la que los padres prestan ayuda personal (no financiera) a sus hijos en los estudios. Además, considero tres indicadores de **capital social familiar** (si bien el anterior también puede considerarse como tal) que, en virtud de lo explicado en el apartado 2.1.2 (segundo capítulo), pueden tomarse como mediciones indirectas de esa implicación educativa. El primero, las expectativas educativas de los padres, se corresponde con una de las formas de capital social consideradas por Coleman (1988), las obligaciones y expectativas parentales, y son consideradas como una fuente esencial de motivación para los hijos (Willis, 1991). Hay que hacer constar dos cuestiones acerca de la variable empleada aquí para medir dichas expectativas. Primero, que se construye a partir de una pregunta a los alumnos, por lo que, en rigor, lo que se miden son las percepciones que los encuestados tienen de las expectativas educativas que tienen sus padres hacia ellos; información que, en cualquier caso, posee tanto o más interés que conocer lo expresado por los padres directamente, puesto que con ellas recogemos las expectativas de sus progenitores tal y como ellos las conciben, esto es, las interpretaciones que hacen de las mismas, y, por tanto, aquello que de ellas pueden tener en cuenta y procesar a la hora de construir las suyas propias. Y segundo, esta variable arrastra un “problema de causalidad”, en el sentido de que en investigaciones no longitudinales y que estudian a los chicos en una edad no muy temprana no se puede discernir si las expectativas son causa o efecto (o quizás ambas cosas) de los resultados obtenidos (Goldenberg *et al.*, 2001), más aún cuando, como en este caso, han sido medidas en un momento temporal ($t+1$) inmediatamente posterior al que se refieren las calificaciones que son tomadas como dependientes (t); motivo por el cual aquí es necesariamente considerada como

aproximativa de las expectativas que tenían los padres en *t-1*.¹⁷⁴ Los otros dos indicadores de capital social familiar utilizados se basan en la idea de Coleman de que la generación de capital social familiar se ve favorecida por el mayor grado de cierre de la estructura familiar, el cual depende de dos factores: la presencia física de los adultos en el hogar y la atención que éstos procuran a sus hijos. Para aproximarme al primero utilizo una variable dicotómica que discrimina si todos los padres que conviven con el alumno o alumna están ocupados o no¹⁷⁵, un indicador que —como el de la actividad económica de la madre, quizás más común en la literatura y con el cual comparte lógica¹⁷⁶— tiene un efecto ambiguo sobre el rendimiento académico, ya que da cuenta de un hecho que conllevaría una mayor probabilidad de que, por un lado, disminuyese la presencia parental en el hogar (y con ello del control y la supervisión de los hijos) y, por otro, aumentase la renta de la familia. Para aproximarme al segundo factor empleo la frecuencia de la comunicación entre padres e hijos (más específicamente, la frecuencia con la que padres e hijos hablan sobre asuntos escolares, sobre el futuro de los chicos, sobre sus amigos, sus aficiones y sobre problemáticas de actualidad en España o en el mundo), medida también en una escala de 1 a 5.

Sería de esperar que el rendimiento académico de los hijos fuese mejor cuanto mayor fuese el *stock* de capital social de la familia y, en general, cuanto más intensa se demostrase la implicación educativa de sus padres según las variables descritas. De ahí

¹⁷⁴ A mi entender, en cualquier caso, ésta es una buena variable aproximativa dentro de las limitaciones señaladas, dado que considero altamente probable que las expectativas hayan variado poco desde el comienzo del curso hasta el momento en que fueron medidas (segundo trimestre). En este punto de la trayectoria educativa de los chicos, las expectativas de sus padres se van modulando en función del rendimiento que los primeros vayan mostrando, y entre medias de los dos momentos aludidos lo que hay es una primera evaluación, ni mucho menos tan definitoria como una evaluación del final de curso.

¹⁷⁵ Aunque, por razones obvias, esta variable no es ni mucho menos el indicador perfecto para medir la presencia física de los padres/tutores en el hogar, sí que parece un indicador razonablemente bueno. Más preciso hubiese resultado utilizar una pregunta incluida en la encuesta que mide de manera directa el tiempo que los padres pasaban fuera de casa por motivos de trabajo (ver preguntas p36_3 y p37_3 en el cuestionario que se adjunta en el anexo III), pero, lamentablemente, un elevado porcentaje de “no respuestas” hacía desaconsejable emplearla en estos análisis.

¹⁷⁶ El uso en la literatura de la actividad económica de la madre (si está empleada o no) como variable explicativa del rendimiento educativo de los hijos en este mismo sentido, responde al hecho de que el cuidado y la supervisión de los niños ha sido y es una función tradicionalmente desarrollada por la mujer en las sociedades patriarcales. Con su uso, el investigador se despreocupa de la situación laboral del padre, bien por considerar que son pocas las familias en las que la madre trabaja y el padre no, bien porque se asume que, aun en estos casos, el padre no va a sustituir el papel supervisor de la madre. Sin embargo, con el declive del modelo de familia tradicional, cada vez más, estas asunciones son menos válidas —sobre el caso español ver, por ejemplo, Alberdi y Escario (2007) o Tobío *et al.* (2010: 104-108)—, hecho por el que considero más adecuado hacer uso de la variable “todos los padres trabajan”. En cualquier caso, a efectos reales la diferencia entre tomar una u otra variable en esta investigación es mínima (la correlación entre “todos los padres trabajan” y “la madre trabaja” es de 0,881).

que se hipotetice que en caso de que en los “hogares inmigrantes” haya un menor grado de capital social familiar y un menor grado de implicación parental, tales déficits contribuirían a explicar parte de la desventaja académica de los alumnos inmigrantes (Hipótesis 7 y 8, respectivamente).

De las expectativas educativas, los análisis descriptivos realizados muestran que las de los padres inmigrantes se sitúan en niveles similares (caso de los europeos occidentales y de los marroquíes) o superiores (caso de los latinoamericanos y de los “otros APMED”) a las de los españoles (ver tabla 5.7). En cuanto a la ayuda que reciben de los padres en los estudios, ésta no parece ser muy periódica (la media total es de algo más de 2, que equivale a una frecuencia de varias veces al año), y tampoco difiere en demasía de unos grupos a otros: nativos, europeos occidentales y latinoamericanos se encuentran al mismo nivel en este sentido, mientras que la media de los marroquíes está algo por encima y la de los “otros APMED” ligeramente por debajo. Respecto al indicador que mide la frecuencia de la comunicación entre padres e hijos, la comparación de las medias revela que las diferencias entre los distintos grupos origen también son pequeñas. La media total se sitúa próxima a 4 (varias veces al mes). De nuevo, la media de nativos, europeos occidentales y latinoamericanos se sitúa en un nivel muy parejo, mientras que los marroquíes y, sobre todo, los “otros APMED” declaran tener una comunicación algo menos periódica con sus padres. Más variaciones se hallan en el tercero de los indicadores que recoge la tabla 5.7. Está bien claro que los estudiantes inmigrantes se encuentran de manera más habitual en la situación de que todos los padres o tutores legales que cohabitan con ellos estén empleados (las diferencias en este indicador oscilan entre los 13 y los 17 puntos porcentuales), algo que se explica tanto por el mayor porcentaje de hogares monoparentales al que se enfrentan, como por la mayor tasa de ocupación de sus madres. Según este indicador, los hijos de inmigrantes cuentan probablemente con una menor presencia de sus padres en el hogar, con las implicaciones negativas que ello conllevaría en términos del capital social familiar. De los principales grupos analizados, la única excepción la protagonizan los marroquíes, debido a su elevada proporción de madres que son amas de casa.

TABLA 5.7: Variables de implicación educativa de los padres según grupos de origen

	España	Europa Occid.	Latinoamé-rica	Marruecos	Otros APMED	Resto inmigr.	Total	
Comunic. paterno-filial	3,72 (0,88)	3,78 (0,90)	3,70 (0,97)	3,58 (1,02)	3,36 (1,21)	3,51 (,91)	3,70 (0,91)	
Ayuda de padres en los estudios	2,40 (1,36)	2,43 (1,25)	2,42 (1,41)	2,71 (1,44)	2,02 (1,32)	2,37 (1,46)	2,40 (1,36)	
Todos los padres empleados	61,0%	74,3%	77,4%	41,4%	77,6%	73,7%	64,1%	
Expect. educ. padres	ESO	11,8%	14,3%	8,6%	10,7%	7,1%	10,5%	11,3%
	Secun. post.	28,9%	25,7%	27,0%	28,6%	25,0%	26,3%	28,2%
	Univer.	59,3%	60,0%	64,3%	60,7%	67,9%	63,2%	60,5%

* En las dos primeras variables se recogen las medias y, entre paréntesis, las desviaciones típicas.

De los análisis de regresión, decir primero que de ellos quedaron excluidas las variables “ayuda de los padres en los estudios” y “comunicación paterno-filial” una vez visto lo bajas que eran sus correlaciones con las tres variables dependientes (ver tabla A.5.6 de anexo) y comprobado también el escaso poder explicativo de ambas sobre las desigualdades estudiadas. Ninguna de las dos influye, por tanto, en el rendimiento académico de los chicos, con lo que sólo a partir de ellas no puede decirse que se cumpla la hipótesis del capital social familiar ni, en general, que la implicación de los padres sea un factor determinante. Siguiendo la lógica de los hallazgos de otros trabajos que apuntan a que tanto dicha implicación como su incidencia sobre los resultados académicos se diluyen a medida que los niños crecen (Muller, 1998; Crosnoe, 2001; Vogels, 2002), puede hipotetizarse que, sobre todo, el porqué de la nula influencia de la ayuda directa por parte de los padres, así como de lo poco habitual que resulta, podría hallarse en el hecho de esta investigación se concentre en un tramo educativo relativamente avanzado (el final de la ESO); un tramo en el que los chicos no sólo reclaman más independencia por su edad, sino en el que también a los padres les resulta más complicado que su colaboración sea de utilidad debido a la mayor dificultad del contenido de las materias que sus hijos estudian.¹⁷⁷

Descartadas estas dos variables, el modelo que se introduce en este apartado (M1), además de controlar los efectos de todas aquellas que previamente se han mostrado relevantes para la predicción de las dependientes (expliquen o no las

¹⁷⁷ De hecho, la ayuda de los padres en los estudios está relacionada positivamente con su nivel educativo. La puntuación media en esta variable para los padres sin estudios o con estudios primarios es de 1,93, de 2,49 para los que han completado secundaria, y de 2,59 para los universitarios. Las correlaciones son significativas en los tres casos (negativa para los padres con el nivel educativo más bajo y positiva en los otros dos casos).

desventajas de los inmigrantes) incluye las otras dos que acaban de ser presentadas: “todos los padres empleados”, y “expectativas educativas de los padres” (ver tabla 5.8). Mientras la primera afecta negativamente a los resultados educativos, la segunda infiere un efecto claramente positivo, cumpliéndose con ambas —a diferencia de lo que ocurría con las dos anteriores— la “hipótesis del capital social”. Pero también, mientras la primera contribuye a explicar una porción, aunque modesta, de las desventajas de todos los grupos inmigrantes exceptuando la de los marroquíes (los únicos cuyo porcentaje de “todos los padres ocupados” es menor que el de los españoles), con la segunda ocurre más bien lo contrario: salvo en el caso de los europeos occidentales (los únicos cuyos padres no tienen unas expectativas educacionales por encima de las de los progenitores de los nativos), esta variable supone un factor de apoyo para el rendimiento diferencial de los alumnos inmigrantes, haciendo que éste no se distancie más aún del de los nativos (ver tabla A.5.7 en anexo). Dado que el efecto de las expectativas sobre los resultados académicos se muestra mucho mayor que el del hecho de que los dos padres trabajen¹⁷⁸, el modelo que añade estas dos variables no reduce, sino que aumenta las diferencias remanentes del anterior (M0).

Por otro lado, es significativo el hecho de que, en este nuevo modelo, los coeficientes del estatus socioeconómico y del nivel educativo de los padres se vuelven a reducir notablemente. Y ello debido a las expectativas parentales (ver tabla A.5.7 en anexo), que se descubren como otro mecanismo a través del cual operan estas dos variables socioeconómicas.

Resumiendo: la implicación educativa de los padres (y el capital social familiar) se muestra importante para el rendimiento académico sólo en algunas de las formas observadas. Ni la más directa de ellas (la ayuda de los padres en los estudios), ni la que nos aproxima a la atención que los progenitores procuran a sus hijos (comunicación entre ambos) aparecen como factores relevantes. Sí lo hacen las expectativas de los padres y su mayor o menor presencia física en el hogar, pero de ellas, sólo la última influye en las peores notas que obtienen los alumnos inmigrantes, siendo los marroquíes la única excepción. Es decir, la menor presencia física de los padres inmigrantes en el hogar que se deduce de la mayor proporción de alumnos alóctonos que se encuentran en situación de que todos los padres o tutores que conviven con ellos están empleados,

¹⁷⁸ El coeficiente estandarizado (beta) de “todos los padres empleados” en el modelo M1 de la nota global es igual a -0,059, cuando él de las “expectativas de secundaria post-obligatoria” por parte de los padres es de 0,116 y el de las “expectativas de Universidad” de 0,381.

explicaría una pequeña parte de la desventaja académica de los inmigrantes. Puesto que ni la ayuda directa en los estudios ni la comunicación paterno-filial parecen ser determinantes, puede entenderse que la importancia de la presencia paterna descansa sobre todo en que ésta permite una mejor supervisión de los hijos; permite que las estructuras de obligaciones y expectativas, y de normas y sanciones de las que hablaba Coleman, resulten efectivas. Como se verá a continuación, el efecto que tiene la composición parental del hogar podría apuntar en esta misma dirección.

TABLA 5.8: Regresiones múltiples (MCO). Resultados académicos, nivel económico, capital humano, nivel sociocultural e implicación educativa de los padres

	VARIABLES	M0 Matem. (B)	M1 Matem. (B)	M0 Lengua (B)	M1 Lengua (B)	M0 Global (B)	M1 Global (B)
	Origen (Ref: Españ. nativos)						
	Europa Occ.	-,611	-,531	-,817	-,744	-,490	-,426
	América Latina	-,550	-,593	-,416	-,491	-,163	-,230
	Marruecos	-,434	-,601	-,826	-,981	-,219	-,350
	Otros APMED	,132	,073	-,225	-,349	-,070	-,172
	Resto inmigrantes	-,763	-,775	-,913	-,950	-,047	-,072
	Sexo (Ref: Hombres)						
	Mujeres	,086	,083	,505	,493	,335	,328
	Edad	-,257	-,157	-,517	-,402	-,381	-,281
	Curso (Ref: 3°ESO)						
	4° ESO	,362	,202	,672	,487	,647	,488
N. Z. EC.	Estatus socioec. (HISEI)	,013	,012	,008	,005	,006	,004
CAP. HUMANO	Nivel educ. padres (Ref: Sin estudios/estudios primarios)						
	Estudios secundarios	-,063	-,129	-,059	-,147	,051	-,019
	Estudios universitarios	-,018	-,082	,098	,012	,146	,076
NIVEL SOCIOCULTURAL	Recursos educativos en hogar						
	Sitio tranquilo	,223	,177	,230	,173	,247	,202
	Ordenador	,208	,141	,400	,303	,291	,222
	Diccionario	,182	,086	,072	-,040	,302	,233
	Calculadora	,442	,447	,335	,364	,362	,376
	Más de 50 libros	,337	,271	,227	,138	,250	,165
	Clases culturales extraescol.						
	Música	,045	,089	,599	,618	,472	,500
	Idiomas	,364	,259	,343	,237	,363	,267
	Arte	,210	,212	,497	,497	,282	,277
	Actividades culturales						
	Ir al teatro	-,060	-,057	,130	,128	,035	,033
	Tocar instrumento musical	,181	,160	,004	-,025	,043	,019
	Ir a museos	,205	,153	,107	,057	,168	,119
	Leer libros no rel. con el IES	,022	,026	,024	,031	,014	,019
Afición por lectura	,092	-,004	,824	,712	,377	,285	
IMPL. EDUC.	Todos los padres empleados		-,325		-,188		-,183
	Expect. ed. padres (Ref: ESO)						
	Secundaria post-obligatoria		,660		,477		,388
	Universidad		1,270		1,373		1,170
	Constante	6,359	4,660	10,526	8,647	9,084	7,454
	N	1.268	1.268	1.270	1.270	1.291	1.291
	R²	,102	,137	,214	,266	,247	,325

5.3. La estructura familiar

La **estructura de la familia** (o si se prefiere, la composición del hogar) es el último de los componentes del origen familiar cuya incidencia es analizada. Como indicadores tuve en cuenta a priori tres variables: el número de hermanos que cohabitan con el alumno, la composición parental del hogar en el que éste reside (si vive con los dos padres o no) y el número de personas que conviven con él o ella. El análisis de algunos de sus descriptivos en función de los principales grupos de origen aporta la siguiente información.

En lo que se refiere al número de hermanos, si se toma la media de los nativos (1,16) como dato de referencia, tres grandes tendencias son claramente visibles: alrededor de esa media se sitúan los grupos que tienen su origen en países asiáticos y en los países más desarrollados —estudiantes de la UE en su mayoría—; por debajo están los procedentes de países de Europa del Este (países de la antigua Unión Soviética incluidos); y por encima de ella, marroquíes y latinoamericanos, fundamentalmente. Al clasificar el origen según las categorías utilizadas para el análisis multivariable esta división quedaría de la siguiente forma (ver tabla 5.9): los europeos occidentales están en torno a la media española (con un promedio de 1,09 hermanos), latinoamericanos y marroquíes se encuentran por encima de ella (1,38 y 1,34, respectivamente), y el grupo “otros APMED”, donde predominan los europeos del Este y los asiáticos, por debajo (0,84). Respecto a la cantidad de personas por vivienda, las de los alumnos latinoamericanos aparecen como las más habitadas, con un promedio de 5,27 personas, situándose por encima de la media de los nativos (5). En torno a esa media están los hogares de los europeos occidentales (4,96) y de los marroquíes (4,91), y por debajo de ella los del grupo “otros APMED” (4,68).

TABLA 5.9: Composición del hogar según grupos de origen

	Nativos	Europa Occid.	Latinoamé-rica	Marruecos	Otros APMED	Resto inmigr.	Total
Nº hermanos	1,16 (0,94)	1,09 (0,82)	1,38 (1,16)	1,34 (1,39)	0,84 (0,84)	1,11 (0,90)	1,18 (0,98)
Nº pers./hogar	5,01 (1,35)	4,96 (1,46)	5,27 (1,66)	4,91 (1,81)	4,68 (1,47)	4,61 (1,33)	5,02 (1,43)
% Hogares bi-parentales	82,28	65,71	57,53	66,07	68,42	50,00	76,33

* En las dos primeras variables se recogen las medias y, entre paréntesis, las desviaciones típicas.

Y en cuanto a la estructura parental del hogar, la principal diferencia la encontramos entre el alumnado nativo y el alumnado inmigrante en su conjunto. Así,

mientras el 82% de los estudiantes de origen español conviven conjuntamente con su padre y su madre, para el total del alumnado inmigrante este porcentaje es inferior en unos 20 puntos. Con excepción de los alumnos con origen en algún país de la Europa Occidental como Italia (85%) o Francia (77%), para el resto de orígenes el porcentaje de jóvenes que viven en un hogar bi-parental está siempre por debajo del 70%, lo que supone diferencias por encima de los 12 puntos respecto a la media de los nativos en todos los casos. Si nos ceñimos a los grupos que aquí se vienen analizando (tabla 5.9), se observa que son los latinoamericanos los que menos viven en eso que algunos llaman “familias intactas”, con un porcentaje 25 puntos inferior al de los nativos. Les siguen los europeos occidentales y los marroquíes (ambos con porcentajes 16 puntos por debajo) y los agrupados en la categoría “otros APMED” (14 puntos menos). Estas importantes diferencias podrían, en cierto grado, poner en evidencia los efectos desestabilizadores que con frecuencia ejercen los procesos migratorios sobre el núcleo familiar (Zhou, 1997: 80). Además, hay que destacar que la gran mayoría de los hogares monoparentales de las familias de origen inmigrante están encabezados por mujeres, tal y como puede apreciarse en la siguiente tabla.

TABLA 5.10: Composición parental del hogar según grupos de origen (en %)

Origen del alumnado	Composición parental				Total
	Padre y madre	Sólo madre	Sólo padre	Ni padre ni madre	
Nativo	82,3	14,3	2,1	1,3	100
Europa Occid.	65,7	26,7	6,7	1,0	100
Latinoamérica	57,5	32,3	7,0	3,2	100
Marruecos	66,1	17,9	7,1	8,9	100
Otros APMED	68,4	29,8	1,8	0	100
Resto inmigrantes	50,0	44,4	0	5,6	100
Total inmigrantes	76,3	18,6	3,2	1,8	100

Tal y como se vio en el segundo capítulo, de haber algún efecto por parte de estas tres variables cabría esperar que éste fuese negativo en el caso del número de hermanos —a más hermanos, más se *diluyen* tanto los recursos materiales como la atención que los padres destinan a cada uno—, y positivo en el caso de los hogares bi-parentales, que, en comparación con los monoparentales, tendrían una menor probabilidad de enfrentarse a desventajas económicas, psicológicas, de apoyo social o culturales. Con el número de personas que componen el hogar no partimos de ninguna hipótesis previa. Pues bien, el análisis bi-variado de cada una de ellas con las tres variables dependientes (tabla A.5.8 en anexo I) muestra ya un cierto efecto positivo (mayor en matemáticas y en la nota media global que en lengua) de los hogares en los

que cohabitan el padre y la madre. Sin embargo, el efecto del número de hermanos, aunque negativo sobre la calificación en lengua y sobre la nota global, es mínimo, por lo que no parece que ninguna de las hipótesis de la dilución (ni la referida a los recursos materiales, ni la relativa a la atención de los padres hacia los hijos) tengan demasiado peso en este caso de estudio, algo que, en cualquier caso, se comprobó también a través de análisis multivariados no mostrados. Se refuta con ello la hipótesis según la cual el mayor número de hermanos por parte de los alumnos inmigrantes (evidenciado aquí para marroquíes y latinoamericanos) ayudaría a explicar sus peores calificaciones (H₉, p. 44). De igual modo, la cantidad de personas que componen el hogar tampoco afecta significativamente al rendimiento académico de la población de este estudio.

En cuanto al análisis multivariable (tabla 5.11), dado que “hogar bi-parental” es la única de las tres variables relativas a la estructura familiar que presenta una asociación fuerte con las calificaciones de los chicos, su incorporación es la única novedad que presenta el segundo modelo (M1) con respecto al introducido en el anterior subapartado.¹⁷⁹ Esta variable afecta positivamente a los resultados en matemáticas y, en menor grado, en la calificación media final, y su adición a los modelos de regresión provoca la reducción de las desventajas de todos los grupos de inmigrantes respecto a estas dos variables, lo cual resulta ya de por sí relevante. Dichas reducciones son, eso sí, pequeñas, inferiores a una décima de punto. Por su parte, su efecto sobre la nota en lengua es levemente negativo, permaneciendo prácticamente inalteradas las diferencias en esta variable.

Los análisis de regresión demuestran, por tanto, que la composición parental del hogar también contribuye, aunque muy modestamente, a explicar parte de las brechas académicas que existen entre los distintos grupos de inmigrantes y los nativos, validándose la hipótesis que se formulaba en el capítulo 2 a este respecto (H₁₀, p. 45). Sugieren, además, que este efecto ha de operar, sobre todo, a través de mecanismos no económicos¹⁸⁰, puesto que los económicos ya quedan controlados en buen grado

¹⁷⁹ En cualquier caso, las otras dos variables de estructura familiar (número de hermanos y número de personas por hogar) fueron probadas también en los análisis de regresión (no mostrados aquí) sin que aportasen cambios relevantes.

¹⁸⁰ El mecanismo económico más evidente es que vivir en un hogar bi-parental influya en los resultados educativos gracias a la mayor probabilidad de que el ingreso agregado de dos padres sea mayor que el de uno solo.

mediante otras variables¹⁸¹. Sugieren, por tanto, que el mayor porcentaje de hogares monoparentales que hay entre los alumnos inmigrantes puede afectar negativamente a su rendimiento académico relativo en la medida en que la ausencia del padre o de la madre implica una mayor probabilidad de que el niño esté expuesto a carencias de tipo social (como la atención y supervisión de sus actividades, lo que iría en la misma línea que lo destacado en el punto anterior a través de la variable “todos los padres empleados”)¹⁸², cultural o afectivo que son relevantes para su desarrollo educativo.

¹⁸¹ Si bien es cierto que, para poder afirmar esto con mayor certeza, sería conveniente completar un control más exhaustivo del efecto del nivel económico de la familia, incorporando otros predictores además del estatus socioeconómico de los padres y de ciertos recursos educativos disponibles en el hogar y el pago de clases extraescolares que también pueden recoger parcialmente dicho nivel.

¹⁸² De hecho, la composición parental del hogar también puede servir como *proxy* de la presencia física de los padres en el mismo y, por ende, del capital social familiar (ver Coleman, 1988).

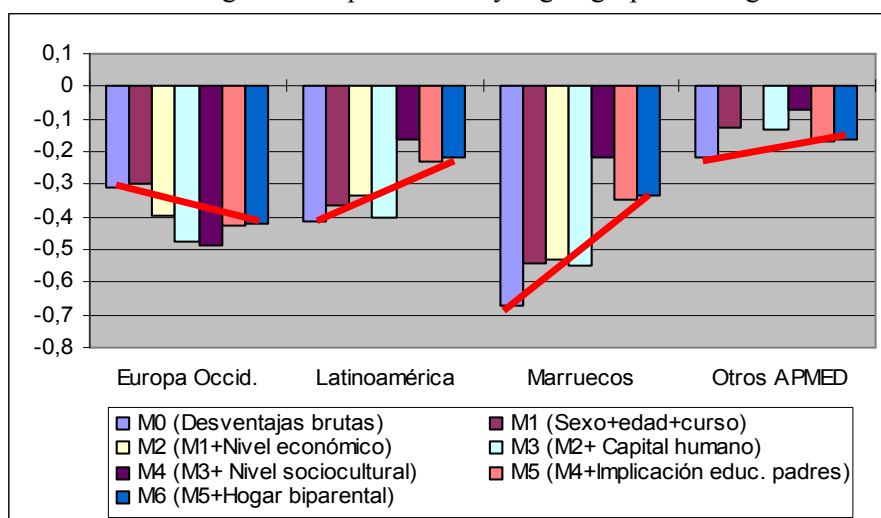
TABLA 5.11: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, nivel económico, capital humano, nivel sociocultural, implicación educativa de padres y estructura familiar

	VARIABLES	M0 Matem. (B)	M1 Matem. (B)	M0 Lengua (B)	M1 Lengua (B)	M0 Global (B)	M1 Global (B)
	Origen (Ref: Españ. nativos)						
	Europa Occ.	-,531	-,498	-,744	-,750	-,426	-,419
	América Latina	-,593	-,536	-,491	-,500	-,230	-,216
	Marruecos	-,601	-,551	-,981	-,986	-,350	-,334
	Otros APMED	,073	,100	-,349	-,352	-,172	-,164
	Resto inmigrantes	-,775	-,681	-,950	-,966	-,072	-,054
	Sexo: Mujeres (Ref: Hombres)	,083	,096	,493	,492	,328	,334
	Edad	-,157	-,160	-,402	-,402	-,281	-,283
	Curso: 4º ESO (Ref: 3ºESO)	,202	,225	,487	,484	,488	,494
E. N. EC.	Estatus socioec. (HISEI)	,012	,012	,005	,005	,004	,004
CAP. HUMANO	Nivel educ. padres (Ref: Sin estudios/estudios primarios)						
	Estudios secundarios	-,129	-,144	-,147	-,146	-,019	-,025
	Estudios universitarios	-,082	-,077	,012	,010	,076	,074
NIVEL SOCIOCULTURAL	Recursos educativos en hogar						
	Sitio tranquilo	,177	,184	,173	,173	,202	,207
	Ordenador	,141	,132	,303	,308	,222	,229
	Diccionario	,086	,089	-,040	-,035	,233	,245
	Calculadora	,447	,437	,364	,369	,376	,383
	Más de 50 libros	,271	,271	,138	,138	,165	,165
	Clases culturales extraescol.						
	Música	,089	,087	,618	,618	,500	,499
	Idiomas	,259	,225	,237	,242	,267	,257
	Arte	,212	,214	,497	,497	,277	,276
	Actividades culturales						
	Ir al teatro	-,057	-,054	,128	,127	,033	,034
	Tocar instrumento musical	,160	,155	-,025	-,024	,019	,018
	Ir a museos	,153	,165	,057	,055	,119	,122
	Leer libros no rel. con el IES	,026	,026	,031	,031	,019	,019
Afición por lectura	-,004	-,006	,712	,712	,285	,282	
IMPLIC. EDUC.	Todos los padres empleados	-,325	-,242	-,188	-,201	-,183	-,166
	Expect. ed. padres (Ref: ESO)						
	Secundaria post-obligatoria	,660	,638	,477	,479	,388	,378
	Universidad	1,270	1,246	1,373	1,376	1,170	1,162
ESTR. FAMIL.	Composición del hogar						
	Hogar bi-parental		,367		-,062		,068
	Constante	4,660	4,346	8,647	8,697	7,454	7,390
	N	1.268	1.268	1.270	1.270	1.291	1.291
	R²	,137	,142	,266	,267	,325	,327

En suma, el origen familiar de los alumnos —y con ello la tesis de la desventaja social entendida en el sentido amplio que aquí se le ha dado— explica una parte importante de las diferencias académicas halladas entre los nativos y los distintos grupos de inmigrantes. Concretamente, si se tienen en cuenta todas las variables que se han descubierto relevantes a la hora de predecir las tres calificaciones estudiadas —las recogidas en la tabla 5.11—, comprobamos que, por ejemplo, en la nota global las desventajas brutas de los marroquíes y de los latinoamericanos se reducen en torno a la

mitad, quedándose en 0,334 y 0,216 puntos, respectivamente, y las del grupo “otros APMED” a una cuarta parte, quedándose en 0,164 puntos. Por el contrario, en el caso de los europeos occidentales, a igualdad en el origen social, su desventaja con respecto a los nativos aumenta notablemente (un 36%), lo que da cuenta de la posición social ventajosa de sus familias (ver gráfico 5.1). Es decir, en hipotéticas condiciones de equidad en el origen familiar según los términos establecidos a través de las variables consideradas, los españoles seguirían siendo los que obtendrían mejores resultados, pero seguidos ahora a menos distancia por los distintos grupos de APMED —los "otros APMED" continuarían ocupando la segunda posición, los latinoamericanos pasarían a tercera, y los marroquíes a la cuarta— y a más distancia por los europeos occidentales, que suponen la inmensa mayoría de los APAD y que pasarían de la tercera a la quinta y última posición. En general, estas tendencias se cumplen también para las dos asignaturas estudiadas (ver gráficos A.5.1 y A.5.2 en anexo), siendo reseñable el hecho de que en matemáticas la mínima desventaja inicial que presenta el grupo “otros APMED” se torna en ventaja cuando el origen familiar es tenido en cuenta.

GRÁFICO 5.1: Desventajas de los inmigrantes en la “nota global” según los modelos de origen social presentados y según grupos de origen



5.4. Síntesis de los principales resultados

Recapitulando los hallazgos de este capítulo, la disección analítica del origen familiar en los cinco elementos diferenciados (nivel económico, sociocultural, capital humano, implicación educativa de los padres y estructura familiar) y el análisis independiente del efecto de cada uno de ellos, han servido, entre otras cosas, para comprobar que los estudiantes inmigrantes no se encuentran en situación de desventaja respecto a todos los

componentes del origen social que favorecen la obtención de mejores resultados escolares. Muy al contrario, en algunos de esos aspectos su situación es equiparable a la de los nativos, y en otros son los inmigrantes los que tienen un perfil más favorable para el rendimiento académico. En otras palabras, en su entorno familiar los alumnos inmigrantes cuentan con algunos elementos que contribuyen a producir su desventaja educativa con respecto a los nativos, con otros que la contrarrestan parcialmente — sirviéndoles como un apoyo que hace que dicha desventaja no sea mayor—, y con otros que son neutros a este respecto. Como se ha visto, hay casos en los que estos “pesos” y “contrapesos” son comunes a todos los grupos de inmigrantes y otros en los que no. Siendo más preciso, de los cinco componentes del origen familiar discernidos se ha comprobado lo siguiente:

- El nivel económico, medido a través de un índice como el ISEI (creado a partir del estatus ocupacional de los padres), explica parte de la desventaja de los “otros APMED”, ayuda a que la de los europeos occidentales no sea mayor, y resulta “neutro” para las de latinoamericanos y marroquíes.

- El capital humano parental (medido, como es habitual, a través del nivel de estudios) se ha probado como un recurso positivo diferencial para todos los grupos de inmigrantes, al ser el de los padres españoles el más bajo.

- El nivel sociocultural del hogar explica una parte considerable de la varianza de los resultados educativos para el conjunto de la población estudiada. De los tres indicadores que han resultado ser relevantes en este sentido, los dos más directamente relacionados con la dimensión material del origen social (recursos educativos en el hogar y clases extraescolares), que en cierto modo podrían estar captando parte de las diferencias económicas inter-familiares, reducen significativamente las desventajas de todos los inmigrantes al ser introducidos en los modelos. Por el contrario, al controlarse el efecto de la “actividad cultural” de los encuestados (el indicador que se corresponde más con la noción de capital cultural incorporado bourdiana) tales desigualdades tienden a aumentar.

- De los indicadores utilizados como aproximación a la implicación educacional de los progenitores, con las expectativas de los padres ocurre prácticamente lo mismo que con el capital humano de éstos: salvando a los europeos occidentales, todos los grupos presentan un nivel más alto que el de los españoles, por lo que, con la mencionada excepción, al tenerlas en cuenta las diferencias respecto a éstos se reducen. Por el

contrario, la variable “todos los padres empleados” apunta a que la presencia física de los padres inmigrantes en el hogar es probablemente menor que la de los nativos, lo que perjudica sensiblemente el rendimiento escolar de sus hijos. Los marroquíes, con un alto porcentaje de madres amas de casa, son la excepción en esta ocasión. Ni la comunicación entre padres e hijos ni la ayuda parental en los estudios se han mostrado como variables relevantes —puede que debido a que, como han demostrado otros estudios, su influencia se diluye a medida que los chicos crecen, y los de este estudio están ya en una edad avanzada—, lo que sugiere que el déficit de implicación educativa por parte de los padres inmigrantes se restringiría a una cuestión de supervisión y control paterno como consecuencia de una menor presencia en el domicilio familiar.

➤ Sobre la estructura familiar, con independencia de cuestiones socioeconómicas, el menor porcentaje de alumnos inmigrantes que conviven en hogares bi-parentales también perjudica académicamente a todos los grupos discernidos, aunque sea en una proporción muy leve una vez tenidas en cuenta las variables anteriores. La menor presencia física, atención y supervisión por parte de los padres que puede implicar el hecho de vivir en un hogar monoparental, cabe como una de las posibles interpretaciones a este efecto, lo cual reforzaría algo más la hipótesis del capital social familiar. Las implicaciones negativas que esta “desestructuración familiar” tendría para (a) el bienestar psicológico del niño y (b) el tipo de educación que reciben en cuanto a la carencia de ciertas funciones típicamente atribuidas al rol paterno o al materno, son los otros dos tipos de explicaciones más habituales en la literatura. Lamentablemente, en la encuesta no tuvieron cabida preguntas para validar empíricamente cada una de estas tres explicaciones. Por su parte, las otras dos variables de la composición familiar (número de hermanos y número de miembros que viven el hogar) no se han mostrado relevantes para explicar el rendimiento académico de los alumnos.

¿Qué ocurre entonces si de todos estos elementos sólo tenemos en cuenta aquellos que se han demostrado específicamente perjudiciales para el rendimiento de cada grupo? Veamos cuánto se reducen las desventajas iniciales en tal caso. Para ello es necesario crear modelos específicos para cada uno de los grupos, ya que, como se ha visto, no siempre todos ellos tienen un perfil homogéneo. Eso significa que el nivel educativo de los padres (y con ello, el modelo del capital humano), sus expectativas respecto a la educación de los hijos, y el indicador de “actividades culturales” no se han tenido en cuenta en ninguno de los casos; que la variable HISEI no se ha considerado

para los europeos occidentales, para los latinoamericanos ni para los marroquíes; y que en el caso de estos últimos tampoco se controla el efecto de “todos los padres empleados”. Con esos cambios, los diferenciales de las cuatro grandes categorías de inmigrantes que se vienen analizando quedarían de la siguiente manera (ver gráficos 5.2-5.5):

- Para los “**otros APMED**” —la categoría grupal que partía de una posición menos retrasada, conformada mayoritariamente por europeos del Este (53%) y por asiáticos (28%)— sus desventajas no sólo desaparecen por completo, sino que se tornan en ventajas en los tres resultados educativos realizados. Es decir, éste es el grupo de origen que mejores resultados obtiene cuando se controla estadísticamente el origen social sólo a través de aquellas variables que afectan negativamente a las diferencias específicas de cada grupo respecto a los nativos, superando a los españoles por algo más de una décima en lengua, por algo más de dos en la nota global, y por más de cuatro en matemáticas.

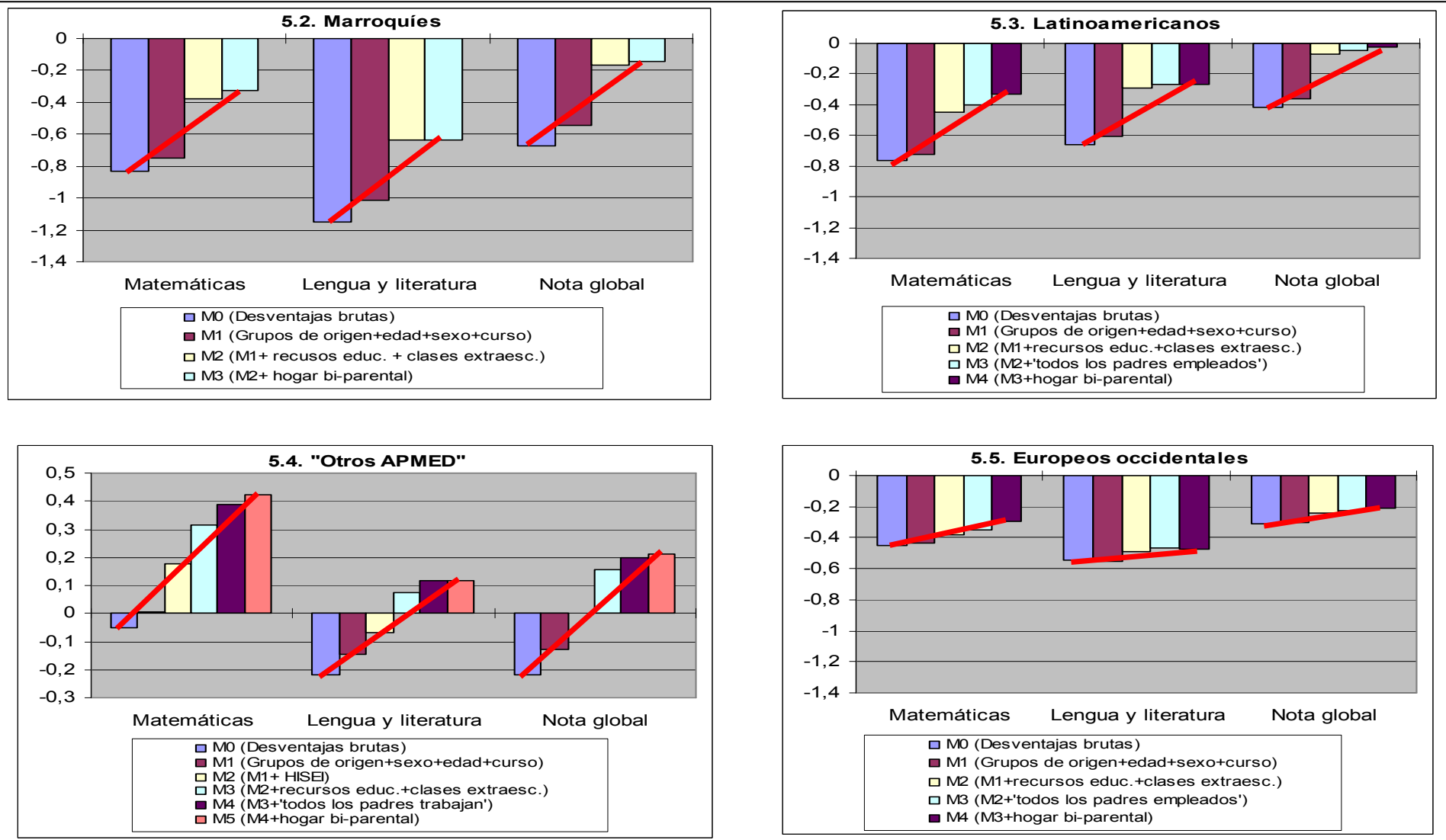
- Las desventajas brutas de los **latinoamericanos** se reducirían en aproximadamente un 60% en matemáticas y en lengua, y en la práctica totalidad (un 95%) en la nota media global, quedándose en unas cuatro décimas, tres décimas y menos de veinte centésimas de punto, respectivamente.

- Para los **marroquíes** las disminuciones son de en torno a un 60% en matemáticas, un 45% en lengua y un 80% en la nota global, quedándose sus desventajas en -0,323, -0,633 y -0,144, respectivamente.

- Los **europeos occidentales** no aumentarían sus desventajas en las tres variables dependientes, pero sí serían los que las verían reducidas en menor grado. Concretamente, disminuiría una tercera parte en matemáticas y en la nota media final, y un 13% en lengua, quedándose en -0,296, -0,206 y -0,474, respectivamente.

En los gráficos se aprecia cómo el nivel sociocultural (medido mediante la combinación de los “recursos educativos en el hogar” y las “clases extraescolares”) es, por lo general, el componente del origen familiar que explica una mayor porción de estas diferencias, si bien, como ha sido reiterado, éste bien pudiera estar captando parcialmente el efecto del nivel económico no controlado a través del ISEI.

GRÁFICOS 5.2-5.5: Desventajas de los inmigrantes (coef. de regresión) según los modelos de origen social con mayor capacidad explicativa de las mismas



CAPÍTULO 6. Análisis multivariado II: más allá del origen familiar

Se contrastan a continuación todos aquellos condicionantes y aproximaciones teóricas revisadas en el capítulo 2 distintas a las ya analizadas del origen familiar que permitan los datos.

6.1. El efecto del estatus migratorio

El análisis de la influencia del estatus migratorio que aquí se lleva a cabo comprende estudiar el comportamiento de dos variables cuyos resultados descriptivos ya fueron comentados al inicio del capítulo 4: la **generación migratoria** y el **tiempo de residencia** en España. Según los hallazgos más extendidos, sería de esperar que tanto el tiempo de residencia como la variable generación ejerzan un efecto positivo sobre las tres variables dependientes, de manera que los alumnos de origen inmigrante que llevan más tiempo instalados en España y los de segunda generación tengan, por lo general, mejores resultados que el resto (H_{13} y H_{14} , respectivamente). Dentro de la segunda generación se diferencian, además, —aunque necesariamente sólo sea en el nivel de los análisis bi-variados— a aquellos estudiantes cuyos dos padres son nacidos en algún país extranjero, de los que son fruto de una relación entre una persona de origen extranjero y otra nacida en España (“segunda generación mixta”), una distinción que, como se mencionó más atrás, se ha mostrado relevante en otros estudios y que muestra que los segundos suelen hacerlo mejor que los primeros (Cebolla Boado, 2008; Chiswick y DebBurman, 2004).¹⁸³ Por su parte, no se examina directamente el efecto de la edad del alumno en el momento de llegada a España —otra de las variables de “estatus migratorio” destacadas en la revisión del segundo capítulo y que cabe esperar que esté relacionada negativamente con el rendimiento (H_{12})— por ser en este caso su asociación con el tiempo de estancia casi perfecta en sentido decreciente ($r=-0,981$), de modo que su análisis resutaría reiterativo.

Sobre la primera de estas variables, se veía en el cuarto capítulo que entre los europeos occidentales y, en menor medida, entre los marroquíes, predomina la segunda generación sobre la 1’5, mientras que en el caso de los latinoamericanos y, en menor grado, en el del resto de APMED sucede lo contrario. Acerca de la segunda, se mostró

¹⁸³ Con la generación 1,5 se llevó a cabo esta misma distinción, pero el número de chicos que en este caso tenía un padre o madre extranjero y otro español es tan bajo que hubiese resultado anecdótico analizar este subgrupo en estos cruces.

cómo, de los nacidos en el extranjero, los europeos occidentales son los que, por término medio, llevan más tiempo instalados en España, seguidos a una distancia considerable (más de tres años en los tres casos), por los “otros APMED”, los marroquíes, y los latinoamericanos.

Como se aprecia en la tabla 6.1, si nos situamos en el escenario de las desventajas brutas (o lo que es lo mismo, en el de las diferencias de medias sin más, sin controlar el efecto de otras variables) podemos decir que se cumple lo esperado según las hipótesis descritas: por un lado, la generación 1,5 obtiene los resultados más bajos y, entre los inmigrantes de segunda generación, los que tienen un padre o una madre española consiguen calificaciones levemente superiores (así sucede con la nota media global y con la de lengua y literatura, aunque no con la de matemáticas); por otro lado, entre los alumnos de origen inmigrante nacidos en el extranjero es evidente que a mayor tiempo de residencia, mejores son sus resultados académicos, lo que supone también que, inversamente, a menor edad en el momento de llegada, mejor rendimiento.¹⁸⁴

TABLA 6.1: Desventajas brutas (coeficientes de regresión no estandarizados) de los alumnos inmigrantes según generación migratoria y según tiempo de residencia¹⁸⁵

		Matemáticas	Lengua	Nota global	
Generación*	Generación 1,5	-0,687	-0,804	-0,511	
	2ª Gener.	2 padres extranjeros	-0,445	-0,516	-0,268
		Padres origen mixto	-0,557	-0,484	-0,228
		Total	-0,512	-0,497	-0,244
Tiempo de residencia**	Menos de 2 años	-1,236	-1,524	-1,233	
	De 2 a 3 años	-0,865	-1,014	-0,565	
	De 4 a 5 años	-0,650	-0,429	-0,402	
	De 6 a 9 años	-0,278	-0,509	-0,219	
	10 o más años	-0,232	-0,206	-0,008	

* El grupo de referencia son los alumnos no inmigrantes (“españoles”).

** El grupo de referencia son todos los nacidos en España (tanto de origen español, como de origen inmigrante).

Pero, ¿en qué medida afectan estas dos variables a las desventajas entre inmigrantes y nativos cuando se tiene en cuenta el origen familiar? Lamentablemente, los datos imponen ciertas limitaciones a la hora de introducirlas en las regresiones que se vienen realizando. En primer lugar, la elevada correlación que hay entre las variables “generación” y “grupos de origen”, restringe necesariamente el análisis de la primera a una sola de las dos generaciones de inmigrantes distinguidas, para evitar así problemas

¹⁸⁴ La matriz de correlaciones de todas estas variables puede verse en la tabla A.6.1 del anexo.

¹⁸⁵ Estos coeficientes son los resultados de seis regresiones lineales múltiples, dos (una con las categorías de la “generación” como únicas variables independientes y otro equivalente sólo con las categorías del “tiempo de residencia”) por cada una de las tres variables dependientes.

de *colinealidad*.¹⁸⁶ Y en segundo lugar, la *multicolinealidad* que presentan las variables “generación” y “tiempo de residencia” al introducirlas conjuntamente en las regresiones aconseja no examinar sus efectos simultáneamente.¹⁸⁷ Ambas son limitaciones a considerar, pero su impacto sobre el análisis de este estudio es quizás menor del que a priori pueda parecer. Y es que, sobre la primera, hay que tener en cuenta que si, por ejemplo, incorporamos a los modelos el hecho de ser inmigrante de generación 1,5, gran parte del efecto diferencial de la segunda generación respecto a los españoles (tener padres de procedencia extranjera) quedaría ya recogido por la variable “origen”; y en cuanto a la segunda limitación, el mal puede considerarse menor si se asume que la no inclusión en los análisis multivariados de una de estas dos variables (“tiempo de residencia” o “generación”) no supone una gran pérdida de información, ya que "*las variables independientes que están bastante correlacionadas presumiblemente representan el mismo fenómeno*" (Frei y Ruloff, 1989: 339)¹⁸⁸. El fenómeno en cuestión sería, en este caso, la mayor o menor (y más temprana o más tardía), exposición a la sociedad española por parte de los chicos de origen inmigrante. Teniendo que optar por una de las dos variables, “generación” o “tiempo de residencia”, elijo mostrar los resultados de la inclusión de la segunda en las regresiones, por representar más ampliamente dicho fenómeno y por afectar a un mayor volumen del alumnado de origen alóctono que una sola de las dos generaciones de inmigrantes.

Al comparar las tablas 6.1 y 6.2, se ve cómo, una vez controlado el efecto del origen familiar, la influencia del tiempo de estancia en España pierde gran parte de su peso. Los coeficientes de correlación parcial (B) de las distintas categorías en las que he clasificado esta variable (menos de 2 años, de 2 a 3 años, etc.) aumentan notablemente, lo que significa que, en condiciones de igualdad en cuanto al origen social, las desventajas académicas que tienen los inmigrantes situados en cada una de esas categorías con respecto a los sujetos nacidos en España disminuyen de forma muy importante. Así, en lengua y en la calificación media global los inmigrantes que llevan en España menos tiempo (fundamentalmente los que tienen menos de cuatro años de

¹⁸⁶ El análisis conjunto de la generación 1,5 y de la segunda generación supone tomar como grupo de referencia a los españoles nativos, lo que provoca que la correlación con la variable “origen”, que tiene a esa misma población como grupo de referencia, alcance un valor (0,8) que refleja una *colinealidad* problemática (Berry y Feldman, 1985).

¹⁸⁷ Cuando lo hacemos ambas alcanzan valores por encima de 10,0 en el factor de inflación de la varianza (FIV), lo que se considera *multicolinealidad* severa (Cea, 2004: 52).

¹⁸⁸ Cita tomada de Cea (2004: 57).

estancia) siguen contando con desventajas apreciables, pero mucho menos amplias que las “brutas” correspondientes; y para el resto, por lo general, éstas desaparecen e incluso se convierten en ventajas. En matemáticas, por su parte, las desventajas por tiempo de residencia desaparecen por completo. De igual modo, en cuanto al efecto de esta variable sobre los diferenciales de los distintos grupos de origen analizados, éste no es homogéneo para todos ellos ni para los tres resultados educativos examinados, pero, en general, no puede decirse que ayude a explicar una porción *extra* muy grande de tal desigualdad una vez que el origen familiar es tenido en cuenta. La de lengua y literatura es la única de las tres calificaciones en la que puede afirmarse que las desventajas de los inmigrantes se reducen marcadamente cuando se controla estadísticamente el efecto de la duración de su estancia. En matemáticas, sin embargo, ocurre lo contrario, las desventajas crecen; y en la calificación media global varían muy poco (aumentan muy tímidamente para europeos occidentales y marroquíes, y disminuyen ligeramente para latinoamericanos y “otros APMED”). Los resultados son muy similares si en lugar de introducir en los modelos el tiempo residencia hacemos lo propio con la variable “generación 1,5” (ver tabla A.6.2 en anexo I).

Faltaría por saber si el hecho de que uno de los padres sea nacido en España afecta a los resultados de los estudiantes de origen inmigrante una vez el origen social es tenido en cuenta, pero en todo caso, hay que tener en cuenta que, de hacerlo, lo que contribuiría a explicar serían, lógicamente, algunas de las diferencias de rendimiento entre los distintos grupos de alóctonos y no las existentes entre éstos y los nativos.

En definitiva, a tenor de los datos, puede decirse que, a igualdad en el origen social o familiar, el estatus migratorio tiene un impacto relativamente pequeño sobre el peor rendimiento de los inmigrantes, lo cual implicaría el rechazo de la hipótesis de este factor como explicativo de su desventaja (H_{15}). O, siendo más preciso, habría que decir que el retraso académico de los no nacidos en España que está vinculado al hecho de llevar menos tiempo residiendo en España (mostrado previamente en la tabla 6.1) es en gran medida fruto de diferencias en el entorno familiar; diferencias que se han ido limando conforme, con el paso del tiempo, las familias inmigrantes iban asentándose en España.¹⁸⁹ Habría que decir, pues, que las diferencias de origen social estarían actuando

¹⁸⁹ Así lo indica también la fuerte y positiva asociación del “tiempo de residencia” de los alumnos no nacidos en España con algunas de esas variables ligadas al entorno familiar, como el estatus socioeconómico ($r=0,127$), la asistencia a clases extraescolares —“clases de música” ($r= 0,164$) y “clases

como mecanismo a través del cual el tiempo de residencia influye en las mayores o menores desventajas académicas de los inmigrantes. El otro gran factor que previsiblemente puede mediar en esta relación es el dominio del español, el cual será ahora analizado.

TABLA 6.2: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, origen social y estatus migratorio

	VARIABLES	M0 Matem. (B)	M1 Matem. (B)	M0 Lengua (B)	M1 Lengua (B)	M0 Global (B)	M1 Global (B)	
	Origen (Ref: Españ. nativos)							
	Europa Occ.	-,498	-,569	-,750	-,699	-,419	-,435	
	América Latina	-,536	-,688	-,500	-,389	-,216	-,206	
	Marruecos	-,551	-,617	-,986	-,955	-,334	-,340	
	Otros APMED	,100	,043	-,352	-,260	-,164	-,141	
	Resto inmigrantes	-,681	-,719	-,966	-,953	-,054	-,070	
	Sexo Mujeres (Ref: Hombres)	,096	,094	,492	,487	,334	,327	
	Edad	-,160	-,163	-,402	-,403	-,283	-,285	
	Curso 4º ESO (Ref: 3ºESO)	,225	,224	,484	,484	,494	,492	
	Estatus socioec. (HISEI)	,012	,012	,005	,005	,004	,004	
ORIGEN SOCIAL (FAMILIAR)	Nivel educ. padres							
	Estudios secundarios	-,144	-,143	-,146	-,141	-,025	-,020	
	Estudios universitarios	-,077	-,091	,010	,008	,074	,065	
	Recursos educativos en hogar							
	Sitio tranquilo	,184	,183	,173	,173	,207	,208	
	Ordenador	,132	,132	,308	,275	,229	,204	
	Diccionario	,089	,066	-,035	-,060	,245	,233	
	Calculadora	,437	,416	,369	,341	,383	,364	
	Más de 50 libros	,271	,261	,138	,125	,165	,154	
	Clases culturales extraescol.							
	Música	,087	,091	,618	,618	,499	,496	
	Idiomas	,225	,221	,242	,249	,257	,260	
	Arte	,214	,217	,497	,499	,276	,272	
	Actividades culturales							
	Ir al teatro	-,054	-,044	,127	,125	,034	,036	
	Tocar instrumento musical	,155	,155	-,024	-,027	,018	,017	
	Ir a museos	,165	,159	,055	,059	,122	,125	
	Leer libros no rel. con el IES	,026	,032	,031	,036	,019	,023	
	Afición por lectura	-,006	-,012	,712	,707	,282	,278	
	Todos los padres empleados	-,242	-,250	-,201	-,204	-,166	-,168	
	Expect. ed. padres (Ref: ESO)							
	Secundaria post-obligatoria	,638	,654	,479	,495	,378	,388	
	Universidad	1,246	1,265	1,376	1,393	1,162	1,176	
	Hogar bi-parental	,367	,355	-,062	-,064	,068	,060	
		Tiempo de residencia (Ref: nacidos en España)						
		Menos de 2 años		,048		-,305		-,375
		De 2 a 3 años		-,040		-,477		-,139
		De 4 a 5 años		,137		-,011		,022
		De 6 a 9 años		,447		,016		,116
		10 o más años		,019		-,107		,043
	Constante	4,346	4,422	8,697	8,774	7,390	7,463	
	N	1.268	1.268	1.270	1.270	1.291	1.291	
	R²	,142	,143	,267	,268	,327	,328	

de arte” ($r= 0,229$)—, o la posesión de determinados recursos educativos en el hogar —“ordenador” ($r= 0,142$) y “más de 50 libros en el hogar” ($r= 0,290$)—.

6.2. El efecto nacional o “étnico”

6.2.1. *Las diferencias culturales*

Las lingüísticas, por un lado, y las referidas a valores, creencias, ideas, orientaciones y prácticas normativas que llevan consigo los inmigrantes desde sus países de origen, por otro, son las principales diferencias de tipo cultural que pueden afectar potencialmente al desigual rendimiento educativo de los hijos de inmigrantes según lo revisado en la literatura. Se examina a continuación el grado en que tanto unas como otras constituyen elementos explicativos a sumar a los ya contrastados.

6.2.1.1. *La cuestión lingüística*

Como se vio en el capítulo 2, el estudio de la dimensión lingüística como elemento explicativo de las desigualdades académicas entre inmigrantes y nativos comprende dos asuntos: en primer lugar, el dominio del idioma vehicular del sistema educativo, que evidentemente influye positivamente en el rendimiento escolar, y, en segundo lugar, el bilingüismo y el hecho de si los hijos de inmigrantes abandonan o no la “lengua de origen” en su proceso socialización en el país de destino, cuestión respecto a la cual la literatura se encuentra dividida en cuanto a sus implicaciones sobre el logro educativo.

Respecto al **dominio del español**, el análisis del origen geográfico del alumnado inmigrante, unido a la consideración de si éste es de primera o de segunda generación, ofrece ya una idea preliminar de la situación que presentarán los alumnos inmigrantes del caso marbellí respecto al dominio de nuestra lengua. Así, tenemos que el 41% de ellos tiene su origen en países donde el español es también la primera lengua¹⁹⁰, lo que les excluye del grupo para el cual la lengua resultaría en un principio un serio obstáculo académico (ver tabla 6.3). Si a esto le unimos el hecho de que, del resto, la mayoría (64%) son inmigrantes de segunda generación —aspecto que, si bien no garantiza un dominio fluido del idioma sí que lo hace altamente probable—, la cantidad de alumnos que a priori contará con un conocimiento insuficiente del español se reduce notablemente. Concretamente, según esta estimación inicial podría decirse que sólo una quinta parte del total del alumnado inmigrante sería la que, en un principio, tendría que enfrentarse a la barrera del idioma de un modo crítico, al ser inmigrantes de primera generación que proceden de países no hispanohablantes. Una proporción que podría ser

¹⁹⁰ Porcentaje referido a todos los alumnos de origen latinoamericano, exceptuando a los brasileños.

incluso inferior teniendo en cuenta que también es probable que muchos de los chicos de generación 1,5 que llegaron a este país con una edad comprendida entre los 6 y los 10 o incluso más años —y que llevarían, por tanto, cinco o más años de estancia— hayan alcanzado una elevada competencia en el español, ya que, según los estudios específicos, éste es un intervalo de edad aún no tardío para asimilar rápidamente una nueva lengua.

TABLA 6.3: Porcentajes de alumnos de origen de países hispanohablantes según generación migratoria

		Generación		Total
		Generación 1,5	2ª generación	
Inmigr. de países NO hispanohabl.	% de fila	36,4	63,6	100,0
	% del total	20,4	35,7	56,1
Inmigr. de países hispanohablantes	% de fila	81,3	18,8	100,0
	% del total	33,6	7,7	41,3
Inmigr. de origen desconocido	% del total	0	2,6	2,6
	% de fila	54,0	46,0	100,0
Total	% del total	54,0	46,0	100,0

Una segunda aproximación a esta cuestión la da el *índice de dominio del español*, calculado a partir de las respuestas de los propios encuestados a una pregunta en la que se les pedía que valorasen de 1 a 5 (de “muy mal” a “muy bien”) su control de este idioma respecto a cuatro dimensiones distintas: la comprensión, el habla, la lectura y la escritura.¹⁹¹ Por más que se trate de una medición basada en parámetros subjetivos, estudios previos lo avalan como un indicador fiable del conocimiento real que se posee de un idioma (Fernández y Nielsen, 1986; Hakuta, 1986; Portes y Hao, 2002).¹⁹²

Sobre el mismo hay que resaltar en primer lugar que, por término medio, los alumnos de origen inmigrante estiman poseer un nivel bastante alto de español, con una valoración de 4,65 para el conjunto de ellos y de 4,54 para los procedentes de países no hispanohablantes. El cruce de esta variable con el origen del alumnado refleja que, efectivamente, son aquellos que no tienen el español como lengua materna y que no son de segunda generación los que, por lo general, peor se manejan con él (ver tabla 6.4). Los marroquíes de generación 1’5 (3,88) son, con diferencia, los que valoran que tienen

¹⁹¹ Este índice es la media aritmética de las valoraciones realizadas en las cuatro dimensiones distinguidas (comprensión, habla, lectura y escritura).

¹⁹² Además, la medición de la valoración que los propios estudiantes hacen sobre su dominio del español resulta de gran utilidad no sólo en la medida en que puede ser una buena *proxy* de su competencia lingüística real (estandarizada), sino también por registrar de algún modo su grado de confianza —o de autoeficacia percibida (Bandura, 1997)— en el manejo que tienen del idioma en el que han de desenvolverse en el ámbito escolar.

un nivel más bajo de español, si bien es el grupo “otros APMED” el que presenta el promedio total más bajo (4,44) debido en buena parte a su menor proporción de inmigrantes de segunda generación. Los latinoamericanos son, lógicamente, los que manifiestan tener un mayor dominio del español, aunque las diferencias con respecto a las segundas generaciones de los demás grupos son muy pequeñas. En general, puede afirmarse que todos los inmigrantes de segunda generación consideran tener un nivel “muy bueno” (todos se sitúan por encima de 4,5), un nivel parejo al que los autóctonos consideran para sí mismos y que supondría una integración lingüística plena; mientras que, salvo los latinoamericanos, que están por encima, las primeras generaciones creen tener un “buen” español (en torno al 4), lo que indicaría que dicha integración se encuentra un escalón por debajo. En cualquier caso, si se atiende a las medias "totales" de cada grupo de origen puede observarse cómo las diferencias con respecto a los nativos son más bien pequeñas.

Por último, si se analiza la auto-percepción del dominio del español en las cuatro dimensiones distinguidas, se observa que la valoración de los alumnos inmigrantes sigue una pauta muy similar a la de los nativos (ver tabla A.6.3 en anexo I): entender el español es, sin duda, lo que a todos les resulta más sencillo, escribirlo lo que menos, mientras que entre la lectura y la expresión oral las diferencias de nivel son menores.

TABLA 6.4: Dominio de español según grupos de origen

		Esp.	Eur. Occ.	Latinoa- mérica	Marr.	Otros APMED	Resto inmig.	Total inmig.	Total no hispan.
Dominio español (media)	1,5 G	-	4,37	4,73	3,88	4,30	3,92	4,55	4,19
	2ªG	-	4,78	4,84	4,79	4,60	4,72	4,76	4,74
	Total	4,71	4,66	4,75	4,52	4,44	4,59	4,65	4,54

Las correlaciones bi-variadas muestran que la autoevaluación del dominio del español está asociada de forma positiva y fuerte a las tres variables dependientes.¹⁹³ Al incorporarla a los modelos de regresión previos se comprueba que, aun después de tener en cuenta el origen familiar y el estatus migratorio (vía tiempo de residencia) de los individuos, esta variable afecta positivamente a las tres dependientes, si bien su efecto

¹⁹³ Restringiendo el análisis al alumnado inmigrante, las correlaciones son de 0,287 con la nota global, 0,259 con la calificación en lengua y 0,105 con matemáticas. Si este mismo análisis se limita al alumnado inmigrante de origen no hispanohablante, estas correlaciones son de 0,309, 0,305 y 0,165, respectivamente, mientras que para el conjunto de los alumnos son de 0,192, 0,175 y 0,073. En todos los casos el nivel de significación es inferior a 0,005.

es mínimo, prácticamente nulo, en el caso de las matemáticas.¹⁹⁴ Sin embargo, al examinar su impacto sobre las desigualdades de los principales grupos de origen respecto a los nativos se observa que éstas no sólo no se comprimen, sino que incluso se dilatan un poco más. Pudiera pensar el lector que en ello tendrá que ver el control estadístico que se hace del tiempo de residencia, en la medida en que esta variable estaría aplacando el efecto del dominio del español, al estar ambas en teoría fuertemente asociadas entre sí (a mayor duración de la estancia en la sociedad receptora, mayor competencia en su lengua).¹⁹⁵ Y en parte así es, ya que cuando introducimos el dominio del español sin que la duración de la estancia de los inmigrantes sea controlada estadísticamente (ver tabla A.6.4 en anexo I) sólo los latinoamericanos ven que su coeficiente se hace más negativo, un resultado, sin duda mucho menos chocante que los anteriores considerando que la práctica totalidad de ellos son de origen hispanohablante. Ahora bien, incluso entonces el dominio del español explica muy poco de las desventajas analizadas; las diferencias que los europeos occidentales y el grupo “otros APMED” tienen en lengua y en la nota global son las únicas que se estrechan levemente.

En definitiva, pues, los resultados de estas regresiones no hacen sino corroborar lo que en parte ya se podía intuir a partir de una estimación anterior: que el peso de la barrera idiomática sobre este tipo de brecha educativa que afecta al alumnado inmigrante no ha de ser muy grande cuando probablemente no es más de una quinta parte la proporción de éste que pudiera estar enfrentándose a ella de un modo más o menos problemático.

¹⁹⁴ Probablemente, debido en parte al hecho de que esta ciencia constituye un lenguaje en sí misma.

¹⁹⁵ En lo empírico, la correlación de ambas variables al tomar sólo al alumnado inmigrante con origen de países no hispanohablantes es de 0,554.

TABLA 6.5: MCO. Resultados educativos, origen social, estatus migratorio y dominio de español

VARIABLES		M0 Matem.	M1 Matem.	M0 Lengua	M1 Lengua	M0 Global	M1 Global
ORIGEN SOCIAL (FAMILIAR)	Origen (Ref: Españ. nativos)						
	Europa Occ.	-,569	-,571	-,699	-,716	-,435	-,447
	América Latina	-,688	-,698	-,389	-,495	-,206	-,292
	Marruecos	-,617	-,619	-,955	-,979	-,340	-,360
	Otros APMED	,043	,042	-,260	-,270	-,141	-,153
	Resto inmigrantes	-,719	-,721	-,953	-,973	-,070	-,085
	Sexo: Mujeres (Ref: Hombres)	,094	,092	,487	,466	,327	,309
	Edad	-,163	-,162	-,403	-,393	-,285	-,278
	Curso 4º ESO (Ref: 3ºESO)	,224	,223	,484	,472	,492	,484
	Estatus socioec. (HISEI)	,012	,012	,005	,005	,004	,004
	Nivel educ. padres						
	Estudios secundarios	-,143	-,144	-,141	-,151	-,020	-,025
	Estudios universitarios	-,091	-,092	,008	-,011	,065	,053
	Recursos educativos en hogar						
	Sitio tranquilo	,183	,182	,173	,166	,208	,200
	Ordenador	,132	,129	,275	,231	,204	,171
	Diccionario	,066	,067	-,060	-,049	,233	,239
	Calculadora	,416	,417	,341	,351	,364	,373
	Más de 50 libros	,261	,260	,125	,115	,154	,145
	Clases culturales extraescol.						
	Música	,091	,091	,618	,622	,496	,499
	Idiomas	,221	,221	,249	,250	,260	,261
	Arte	,217	,216	,499	,482	,272	,258
	Actividades culturales						
	Ir al teatro	-,044	-,045	,125	,119	,036	,031
	Tocar instrumento musical	,155	,155	-,027	-,028	,017	,016
	Ir a museos	,159	,159	,059	,064	,125	,128
	Leer libros no rel. con el IES	,032	,031	,036	,034	,023	,022
Afición por lectura	-,012	-,014	,707	,688	,278	,262	
Todos los padres empleados	-,250	-,252	-,204	-,222	-,168	-,184	
Expect. ed. padres (Ref: ESO)							
Secundaria post-obligatoria	,654	,655	,495	,509	,388	,398	
Universidad	1,265	1,264	1,393	1,380	1,176	1,165	
Hogar bi-parental	,355	,354	-,064	-,076	,060	,051	
	Tiempo de residencia (Ref: nacidos en España)						
	Menos de 2 años	,048	,066	-,305	-,096	-,375	-,205
	De 2 a 3 años	-,040	-,030	-,477	-,355	-,139	-,031
	De 4 a 5 años	,137	,147	-,011	,092	,022	,107
	De 6 a 9 años	,447	,453	,016	,082	,116	,170
10 o más años	,019	,024	-,107	-,056	,043	,085	
Dominio del español		,029		,331		,268	
Constante	4,422	4,282	8,774	7,178	7,463	6,192	
N	1.268	1.268	1.270	1.270	1.291	1.291	
R²	,143	,143	,268	,272	,328	,333	

El segundo tema a tener en cuenta cuando se aborda la dimensión lingüística de este problema, es analizar cómo los hijos de inmigrantes conjugan la adquisición del idioma de la sociedad de llegada (L2) con el mantenimiento o aprendizaje de la “lengua de origen” (L1), ya que, según muchos estudios sobre el bilingüismo, ello podría condicionar también su rendimiento escolar. Para medir el grado de competencia en L1

hago uso de una variable construida de modo idéntico que la empleada para medir el dominio del español. Aplicando la tipología de **modos de integración lingüística** que expuse en el segundo capítulo siguiendo a Esser (2006: 7-8), distingo entre *bilingüismo competente*, *asimilación monolingüística*, *segmentación monolingüística* y *bilingüismo limitado* (ver cuadro 6.1).¹⁹⁶

CUADRO 6.1: Modos de integración lingüística de los inmigrantes de origen no hispanohablante según el dominio del español y de la lengua del país de origen

		Dominio de la lengua del país de origen (L1)	
		Alto	Bajo
Dominio del español (L2)	Alto	Bilingüismo competente (29,9%)	Asimilación monolingüística (39,4%)
	Bajo	Segmentación monolingüística (20,3%)	Bilingüismo limitado (marginalidad lingüística) (10,4%)

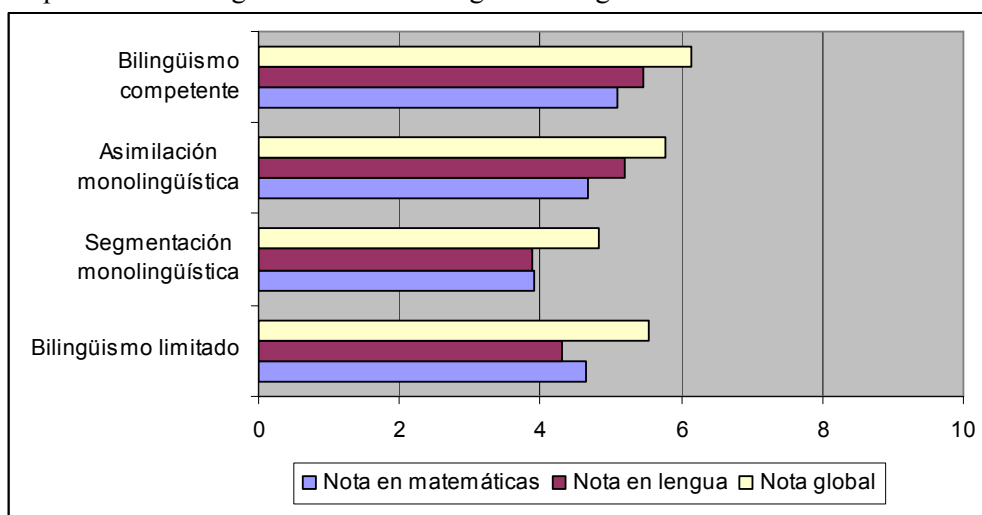
* Entre paréntesis, porcentajes de alumnos originarios de países no hispanoparlantes que se encuadran dentro de cada uno de estos “modos”.

Se comprueba que, aproximadamente, de cada diez alumnos originarios de países no hispanoparlantes, cuatro responden a pautas de asimilación monolingüística —lo que facilita su integración en la sociedad española y la dificulta en el plano del “grupo étnico”—, dos se encuadrarían en la segmentación lingüística —con implicaciones inversas a las anteriores—, tres son bilingües —lo que le abre las puertas en ambas direcciones—, y uno se encuentra en situación de marginalidad lingüística —lo que obstaculiza su integración en cualquiera de los dos ámbitos— (cuadro 6.1). Eso supone, por un lado, que prácticamente el 70% de estos estudiantes alcanza un nivel elevado de español, mientras que el 30% restante (lo que supone un 17% del total del alumnado inmigrante) aún tiene problemas con él; y, por otro, que la mitad de ellos se maneja muy bien con la lengua del país de origen.

¹⁹⁶ Tanto para L1 como para L2, he considerado que el nivel de competencia lingüística es alto cuando la media de las cuatro dimensiones computadas (comprensión, habla, lectura y escritura) es igual o mayor que 4,5. Esto supone que, como mínimo, el alumno ha calificado su nivel con la puntuación máxima, un 5 (“muy bien”), en dos de las dimensiones, y con un 4 (“bien”) en las otras dos; o con un 5 en tres y un 3 (“regular”) en una.

Los datos, sin embargo, no permiten medir a través de análisis multivariados el grado en que encuadrarse en un modo u otro de integración lingüística afecta a las diferencias académicas entre nativos e inmigrantes, ya que, obviamente, esta tipología sólo es aplicable a inmigrantes de origen no hispanoparlante. Lo que sí podemos es comparar, en el nivel de los análisis bi-variados, los resultados de dicho sub-grupo en función de esta tipología. Es lo que se hace en el gráfico 6.1, que muestra cómo en las tres variables académicas estudiadas el bilingüismo competente es el que presenta la media más alta, seguido —siempre en este orden— por la asimilación monolingüística, el bilingüismo limitado y la segmentación monolingüística. Por tanto, a falta de tener en cuenta otras variables, los modos con una elevada competencia en la lengua del país de destino aparecen, lógicamente, como los más “exitosos” en términos académicos, y el bilingüismo supera al monolingüismo.¹⁹⁷

GRÁFICO 6.1: Resultados académicos de los inmigrantes de origen no hispanohablante según su modo de integración lingüística



De cualquier forma, resulta conveniente reseñar que las implicaciones negativas que tendría para la integración de muchos de estos chicos la distribución porcentual mostrada en el cuadro 6.1 perderían peso previsiblemente en un futuro inmediato, ya que, al atender al tiempo de residencia en España, se comprueba que una gran parte de los que, según su propia evaluación, tienen un dominio bajo del español se encontrarían

¹⁹⁷ El hecho de que el bilingüismo limitado supere en las puntuaciones medias a la segmentación lingüística sugiere que funciona más como tal, que como marginalidad lingüística (la otra denominación que recibe), esto es, que los que se encuadran en este tipo de integración no tienen quizás un dominio excelso (al nivel de un nativo) del español, pero sí lo suficientemente alto como para desenvolverse razonablemente bien académicamente.

en esa posición sólo transitoriamente. Concretamente, en la tabla 6.6 se aprecia que los inmigrantes de origen no hispanohablante que encajan dentro del modo de segmentación lingüística —aquel que registra las medias académicas más bajas— llevan en su mayoría relativamente poco tiempo viviendo en España (el 55% tiene menos de cuatro años de residencia y el 75% menos de seis), mientras que, al contrario, los otros tres tipos de integración son más habituales entre los que cuentan con una estancia más dilatada. Es previsible, pues, que al cabo de unos años una porción importante de ese amplio porcentaje de chicos que se maneja perfectamente en L1 y que aún tiene problemas con L2, acabara desplazándose hacia alguno de esos tres modos, siendo el bilingüismo competente y, en menor grado, el limitado, sus destinos más probables.

TABLA 6.6: Modos de integración lingüística y dominio del español de los inmigrantes de origen no hispanohablante según tiempo de residencia

	Dominio español (media)	Bilingüismo competente	Asimilación monolingüíst.	Segment. monoling.	Bilingüismo limitado	Total
Menos de 2 años	3,61	2,9%	0%	27,7%	0%	6,5%
De 2 a 3 años	3,94	7,2%	0%	27,7%	8,3%	8,7%
De 4 a 5 años	4,31	11,6%	0%	19,1%	4,2%	7,8%
De 6 a 9 años	4,56	18,8%	4,4%	8,5%	20,8%	11,3%
10 o más años	4,55	24,6%	8,8%	12,8%	33,3%	16,9%
Nacidos en Esp.	4,81	34,8%	86,8%	4,3%	33,3%	48,9%
Total	4,55	100%	100%	100%	100%	100%

6.2.1.2. Diferencias culturales de tipo normativo

Ya se vio en la revisión teórica que, además de las lingüísticas, hay otro tipo de explicaciones culturales que han ofrecido una respuesta al porqué del éxito o fracaso educativo de determinados grupos de origen o étnicos: aquellas que se centran en el papel de las creencias, valores u orientaciones normativas que se identifican como propias de una determinada cultura. La lógica planteada es la que sigue: un sistema cultural determinado inculcaría de forma diferencial una serie de valores y actitudes que bien promueven o bien, al contrario, dificultan el éxito académico, a través del condicionamiento de las pautas de conducta de los individuos y de su capacidad cognitiva. Teniendo presente esta lógica, considero aquí diversos indicadores para medir el posible impacto de diferencias culturales de este tipo. En primer lugar, tomo la **religión**, seguramente el principal sistema cultural al que han acudido este tipo de explicaciones, midiendo, además, la frecuencia de la práctica religiosa por parte de los encuestados como indicador de su grado de **religiosidad**. En segundo lugar, mido el

esfuerzo de los alumnos, una de las principales formas de comportamiento que en estas explicaciones encontramos como mediadoras entre valores y resultados educativos. Y en tercer lugar, examino las respuestas de los chicos a una pregunta abierta del cuestionario en la que se les pedía que señalasen las **principales dificultades que habían encontrado en el instituto**, para ver el peso que tienen las diferencias culturales en las contestaciones de los alumnos inmigrantes.

La distribución porcentual de los alumnos encuestados según los grupos de origen y las principales confesiones religiosas (tabla 6.7) muestra que el catolicismo es la identificación religiosa mayoritaria no sólo para los españoles nativos (74%), sino también, aunque en bastante menor medida (52%), para el conjunto de los inmigrantes. Los españoles prácticamente se dividen en católicos y en no creyentes, pues la representación de otras opciones religiosas en ellos es testimonial. Algo similar les ocurre a los europeos occidentales —de los que llama la atención que son, con diferencia, los que reúnen el porcentaje mayor de no creyentes (un 43%)— y a los latinoamericanos, aunque en proporciones diferentes. Esta pauta general no se cumple, sin embargo, ni para los marroquíes ni para el grupo de “otros APMED”. En el caso de los marroquíes, debido al peso que en ellos tiene la religión musulmana, aunque sorprende quizás que éste no fuera incluso mayor (comprende “sólo” a algo más de la mitad de éstos) y que haya un porcentaje bastante alto (31%) de católicos. Indagando un poco más, se comprueba que la gran mayoría (82%) de esos marroquíes católicos provienen de parejas en las que uno de los padres es español y el otro es marroquí, hecho que podría explicar lo anterior. En cuanto al grupo de “otros APMED”, lo que destaca es el importante peso relativo que en él tiene la categoría residual, que reúne a más de una tercera parte (37%) de sus integrantes. Al desagregar esta categoría, la cual aglutina a las confesiones más minoritarias (protestantismo, ortodoxa, judaísmo, budismo, Testigos de Jehová, etc.), se descubre que ello se debe fundamentalmente a la presencia de un grupo de ortodoxos con origen en países de la extinta URSS.

TABLA 6.7: Distribución porcentual del alumnado según confesión religiosa y grupos de origen

	España	Eur. Occ.	Latinoamérica	Marruecos	Otros APMED	Resto inmig.	Total inmig.	Total
No creyente	22,64	43,27	22,91	12,73	20,41	50,00	27,7	24,08 (340)
Católico	74,48	50,00	64,80	30,91	32,65	44,44	51,6	67,92 (959)
Musulmán	0	0	0	52,73	6,12	0	7,9	2,27 (32)
Evangélico	0,79	2,88	7,26	1,82	4,08	0	4,7	1,91 (27)
Resto	2,09	3,85	5,03	1,82	36,73	5,56	8,1	3,82 (54)
Total	100	100	100	100	100	100	100,0	100 (1412)

Pero lo cierto es que simplemente a través de las correlaciones bi-variadas puede verse ya el escaso o nulo impacto académico de las principales confesiones religiosas y grados de religiosidad (ver tabla 6.8). De las cinco categorías religiosas distinguidas, sólo la musulmana presenta una asociación significativa (de signo negativo en este caso) con alguna de las tres variables dependientes, pero correlaciona altamente ($r=0,683$) — en valores que se pueden considerar de *colinealidad* problemática (Tacq, 1997)—, con el origen marroquí. Tampoco la frecuencia con la que los estudiantes practican su religión está relacionada con ninguna de las variables dependientes. Por lo tanto, ni el credo ni el grado de religiosidad pueden influir en las diferencias académicas existentes entre nativos e inmigrantes, ya que ninguna de las dos variables es relevante a la hora de explicar los resultados de los alumnos.¹⁹⁸

TABLA 6.8: Matriz de correlaciones bi-variadas entre variables de rendimiento académico, confesiones religiosas y frecuencia de práctica religiosa

	No creyente	Católico	Musulmán	Evangélico	Resto relig.	Frec. de práct. relig.	Matem.	Lengua	Nota global
No creyente	1	-,819 (,000)	-,086 (,001)	-,079 (,003)	-,112 (,000)	- (,000)	,009 (,742)	,037 (,177)	,023 (,401)
Católico		1	-,222 (,000)	-,203 (,000)	-,290 (,000)	-,337 (,000)	,011 (,681)	-,010 (,705)	,009 (,735)
Musulmán			1	-,021 (,425)	-,030 (,254)	,221 (,000)	-,069 (,012)	-,064 (,021)	-,090 (,001)
Evangélico				1	-,028 (,296)	,215 (,000)	-,016 (,559)	-,045 (,098)	-,034 (,209)
Resto					1	,145 (,000)	,017 (,538)	,023 (,401)	,020 (,467)
Frec. de práct. relig.						1	-,014 (,663)	,053 (,102)	,056 (,083)
Matemát.							1	,499 (,000)	,624 (,000)
Lengua								1	,757 (,000)
Nota global									1

* Las cifras entre paréntesis corresponden a la significatividad de las correlaciones bivariadas.

El tercer indicador empleado como aproximación a las diferencias culturales de carácter normativo es el esfuerzo, concebido como el número de horas que los alumnos dedican, en un día normal entre semana, a estudiar o a hacer los deberes. Lo que mide este indicador es, por tanto, un comportamiento, y no los valores que pudiera haber detrás de él. Eso significa que el tipo de hipótesis cultural que ve en el esfuerzo a la forma conductual que media entre los valores promovidos por una determinada cultura

¹⁹⁸ Las correlaciones de estas variables con los resultados académicos son igualmente muy bajas (exceptuando el citado caso de la religión musulmana) cuando se calculan teniendo en cuenta sólo a los inmigrantes, lo que elimina la posibilidad de que pudieran no ser relevantes para predecir las notas de los autóctonos y sí serlo para el caso de los autóctonos.

y el logro educativo, quedaría aquí refutada en caso de demostrarse que ese esfuerzo no influye en el diferencial académico existente entre algún grupo de inmigrantes y los nativos. Ello no implica que lo contrario sea cierto; es decir, el hipotético hecho de hallar diferencias importantes de esfuerzo entre los distintos grupos de origen y de comprobar que afectan de un modo relevante a las desigualdades académicas entre unos y otros, no supondría necesariamente que fuesen cuestiones de fondo cultural las que están detrás de ello, ya que éstas constituirían sólo uno de los muchos motivos causantes posibles.

TABLA 6.9: Tiempo medio dedicado al estudio (en min.) de los principales orígenes nacionales y grupos de origen

Origen nacional	Tiempo medio de estudio*	Grupos de origen	Tiempo medio de estudio*
España	98,74 (54,21)	España	98,74 (54,21)
Marruecos	114,23 (54,20)	Europa Occidental	98,65 (57,30)
Ecuador	121,58 (64,18)	Marruecos	114,23 (54,20)
Argentina	91,80 (64,26)	América Latina	105,65 (62,62)
Francia	93,87 (55,72)	Otros APMED	123,68 (74,57)
Alemania	109,59 (63,28)	Resto inmigrantes	83,68 (66,01)
Colombia	118,89 (53,59)	APAD	99,63 (59,22)
Reino Unido	102,63 (58,58)	APMED	110,76 (63,79)
Ucrania	142,00 (74,76)	Total inmigrantes	106,57 (62,62)
Venezuela	68,57 (38,00)	Total	101,03 (56,89)

* Entre paréntesis se recogen las desviaciones típicas.

A diferencia de la religión y de la religiosidad, el esfuerzo sí que correlaciona fuertemente con los resultados académicos.¹⁹⁹ La correlación es, lógicamente, de signo positivo. Pero la comparación de las medias que se expone en la tabla 6.9 muestra claramente que, por lo general, no puede decirse que los inmigrantes tengan una menor dedicación al estudio que los nativos. De los principales orígenes nacionales, sólo los venezolanos presentan una media considerablemente inferior (30 min. diarios) a la de los españoles; franceses y argentinos, los otros dos que se sitúan por debajo de los nativos, lo hacen por una diferencia escasa. En el lado contrario llama la atención la mayor dedicación de los ucranianos, con 2 horas y 22 minutos de media. Si se clasifica el origen según las agrupaciones que se vienen analizando, se observa que ninguna de las categorías de inmigrantes está por debajo de los españoles. De hecho, los marroquíes y, sobre todo, los integrantes del grupo “otros APMED” manifiestan invertir más de

¹⁹⁹ La correlación es de 0,100 con matemáticas, 0,127 con lengua y 0,167 con la nota media global, y significativa en los tres casos.

tiempo en esta tarea (unos 15 minutos y 25 min. más, respectivamente), mientras que los europeos occidentales y los latinoamericanos se sitúan aproximadamente al mismo nivel.

El efecto del esfuerzo continúa siendo relativamente importante tras tener en cuenta las variables explicativas incluidas en los análisis previos (ello no se percibe en los coeficientes recogidos en la tabla 6.10, pero sí a través de los estandarizados, no mostrados aquí), aunque, por sí solo, añade muy poco al porcentaje de varianza explicado por el modelo anterior (M0). Ahora bien, en lo que concierne a su influencia sobre las desigualdades académicas respecto a los nativos, su efecto resulta prácticamente nulo, pues, como puede apreciarse, los coeficientes de los principales grupos de inmigrantes apenas varían al tener en cuenta el tiempo de estudio. Un resultado que invalidaría las hipótesis culturales en los términos antes descritos.

Por otro lado, el dato de que los inmigrantes obtienen peores puntuaciones en las calificaciones a pesar de que, por lo general, dedican más minutos diarios a estudiar, advierte sobre la posibilidad de que, más allá de que las diferencias iniciales en ese esfuerzo estén influidas por otras variables, las “recompensas” al mismo no sean iguales para ellos y para los nativos. Para contrastar dicha posibilidad añadí al M1 de la tabla 6.10 las interacciones entre estas dos variables (tiempo de estudio y origen) y comprobé que así era. Atendiendo a los coeficientes estandarizados resultantes de la regresión con la nota media final, los latinoamericanos (0,89) conformarían el único grupo que obtiene un mayor rendimiento del tiempo de estudio que los españoles (0,55). Por debajo de los nativos estarían, por este orden, los marroquíes (0,49), los europeos occidentales (0,36) y el grupo “otros APMED” (-0,005). Hay que tener en cuenta que estas diferencias en los rendimientos del esfuerzo se deberían a motivos distintos a los recogidos por todas las variables contempladas.

TABLA 6.10: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, origen social, estatus migratorio, dominio del español y esfuerzo

	VARIABLES	M0 Matem. (B)	M1 Matem. (B)	M0 Lengua (B)	M1 Lengua (B)	M0 Global (B)	M1 Global (B)	
	Origen (Ref: Españ. nativos)							
	Europa Occ.	-,571	-,557	-,716	-,712	-,447	-,439	
	América Latina	-,698	-,704	-,495	-,497	-,292	-,296	
	Marruecos	-,619	-,644	-,979	-,986	-,360	-,378	
	Otros APMED	,042	,039	-,270	-,271	-,153	-,154	
	Resto inmigrantes	-,721	-,706	-,973	-,968	-,085	-,075	
	Sexo Mujeres (Ref: Hombres)	,092	,045	,466	,453	,309	,277	
	Edad	-,162	-,150	-,393	-,389	-,278	-,269	
	Curso 4º ESO (Ref: 3ºESO)	,223	,212	,472	,468	,484	,475	
ORIGEN SOCIAL (FAMILIAR)	Estatus socioec. (HISEI)	,012	,013	,005	,005	,004	,004	
	Nivel educ. padres (Ref: Sin estudios/estudios primarios)							
	Estudios secundarios	-,144	-,148	-,151	-,152	-,025	-,029	
	Estudios universitarios	-,092	-,092	-,011	-,011	,053	,052	
	Recursos educativos en hogar							
	Sitio tranquilo	,182	,160	,166	,159	,200	,184	
	Ordenador	,129	,150	,231	,237	,171	,187	
	Diccionario	,067	,052	-,049	-,053	,239	,228	
	Calculadora	,417	,397	,351	,345	,373	,360	
	Más de 50 libros	,260	,262	,115	,116	,145	,146	
	Clases culturales extraescol.							
	Música	,091	,119	,622	,630	,499	,519	
	Idiomas	,221	,203	,250	,245	,261	,249	
	Arte	,216	,213	,482	,482	,258	,256	
	Actividades culturales							
	Ir al teatro	-,045	-,060	,119	,115	,031	,020	
	Tocar instrumento musical	,155	,157	-,028	-,028	,016	,017	
	Ir a museos	,159	,127	,064	,055	,128	,107	
	Leer libros no rel. con el IES	,031	,035	,034	,035	,022	,025	
	Afición por lectura	-,014	-,041	,688	,680	,262	,243	
	Todos los padres empleados	-,252	-,252	-,222	-,223	-,184	-,185	
	Expect. ed. padres (Ref: ESO)							
	Secundaria post-obligatoria	,655	,617	,509	,498	,398	,370	
	Universidad	1,264	1,224	1,380	1,369	1,165	1,135	
	Hogar bi-parental	,354	,353	-,076	-,077	,051	,049	
	ESTATUS MIGRATORIO	Tiempo de residencia (Ref: nacidos en España)						
		Menos de 2 años	,066	,047	-,096	-,101	-,205	-,220
De 2 a 3 años		-,030	-,056	-,355	-,363	-,031	-,050	
De 4 a 5 años		,147	,127	,092	,087	,107	,092	
De 6 a 9 años		,453	,442	,082	,079	,170	,162	
10 o más años		,024	,029	-,056	-,054	,085	,088	
	Dominio del español	,029	,038	,331	,333	,268	,273	
	Esfuerzo (tiempo de estudio)		,002		,001		,002	
	Constante	4,282	3,959	7,178	7,089	6,192	5,960	
	N	1.268	1.268	1.270	1.270	1.291	1.291	
	R²	,143	,146	,272	,272	,333	,336	

Por último, acudo a una pregunta abierta del cuestionario en la que se interrogaba a los encuestados por las principales dificultades que habían encontrado en el instituto, con el fin de comprobar si las diferencias culturales forman parte de la lista que se extrae de las respuestas de los alumnos inmigrantes. Pero lo cierto es que la

proporción de inmigrantes que se expresa en este sentido es muy minoritaria. Sólo diecinueve de estos alumnos (el 4,5% de ellos) mencionaron el **problema lingüístico**, y —lo que es de mayor interés para este punto— únicamente seis (1,4%) aludieron a **diferencias relacionadas con las tradiciones o las costumbres** por el hecho de ser originario de otro país. Por tanto, a priori no parece que los propios inmigrantes vean en la distancia cultural una de las principales dificultades para su integración socio-educativa. Esto suma en el mismo sentido que los resultados anteriores, ya que ninguno de los otros tres indicadores analizados da pie a pensar que las diferencias culturales de tipo normativo, tan populares aunque científicamente tan denostadas al mismo tiempo, puedan estar detrás de parte de las desventajas inmigrantes que son objeto de este estudio, viéndose rechazada, por tanto, la hipótesis formulada en este sentido (H_{17} , en p. 64).

6.2.2. *La discriminación*

En el capítulo 2 ya se habló acerca de la dificultad que conlleva la medición de la discriminación, así como sobre las importantes limitaciones que presentan los acercamientos cuantitativos a la misma. A tales limitaciones se le añadía el hecho de que la encuesta iba dirigida a estudiantes tanto de origen inmigrante como no inmigrante, lo que hacía más complejo poder profundizar en la cuestión de la discriminación a los primeros a través de esta herramienta. Todo ello me llevó, como ya anuncié más atrás, a optar por realizar una aproximación fundamentalmente cualitativa a este fenómeno. Pero aún así, resultaría poco sensato no aprovechar la única pregunta del cuestionario que daba pie a que los alumnos expresasen percepciones personales de este tipo. Se trata de la misma pregunta abierta antes mencionada en la que se cuestionaba por las **principales dificultades halladas en el instituto**. De la clasificación realizada en el segundo capítulo, en la que distinguía la discriminación según se experimentara dentro o fuera del instituto, esta pregunta puede aportar información sobre el primer tipo.

Lo primero a destacar es que en las respuestas no se hallan menciones explícitas a la discriminación. No obstante, en el proceso de codificación se identificaron y se agruparon dos tipos de respuesta que podrían dar alguna pista en este sentido: por un lado, aquellas que apuntaban a malas relaciones y hostilidad por parte de compañeros como problema, y por otro, las que se dirigían a los profesores. Sin constituir ninguna de las dos un indicador directo y propio de discriminación, el análisis según el origen de

los encuestados puede servir como una primera forma exploratoria para detectar si la cuestión discriminatoria pudiera resultar un problema diferencial en la integración educativa de los hijos de inmigrantes.

Sobre los **compañeros**, son una minoría (únicamente un 4% del total de los encuestados) los que expresan haber encontrado en ellos una de sus mayores dificultades en el instituto. Además, las diferencias entre inmigrantes y nativos no son importantes (ver tabla 6.11). Bastante mayor es la proporción de estudiantes que señalan a los **profesores** como una de esas dificultades (cerca de un 16% en total), pero tampoco aquí el porcentaje de inmigrantes (12,7%) supera al de nativos (17,1%), sino que ocurre más bien lo contrario, siendo excepción los casos de grupos de inmigrantes con un porcentaje similar o mayor que el de los españoles. Por supuesto, este último dato no hay que tomarlo más que como un indicio, pues pudiera ser que los motivos por los que españoles e inmigrantes mencionan a los profesores sean distintos y que detrás de los de estos últimos hubiera una acusada percepción de discriminación.

TABLA 6.11: Porcentajes de alumnos que señalan a profesores y a compañeros como principales problemas encontrados en el instituto, según principales orígenes nacionales y grupos de origen

Origen nacional	Profesores	Compañeros hostiles	Grupo de origen	Profesores	Compañeros hostiles
España	17,10 (176)	4,18 (43)	España	17,10 (176)	4,18 (43)
Marruecos	10,34 (3)	0 (0)	Europa Occid.	18,10 (19)	1,90 (2)
Ecuador	6,25 (3)	4,17 (2)	Marruecos	10,34 (3)	0 (0)
Argentina	14,29 (6)	4,76 (2)	América Latina	10,75 (20)	4,84 (9)
Francia	19,35 (6)	0 (0)	Otros APMED	6,90 (4)	6,90 (4)
Alemania	10,71 (3)	3,57 (1)	Resto inmigran.	26,32 (5)	5,26 (1)
Colombia	7,41 (2)	7,41 (2)	APAD	18,58 (21)	2,65 (3)
Reino Unido	15,79 (3)	0 (0)	APMED	9,93 (30)	4,30 (13)
Ucrania	6,67 (1)	0 (0)	Total inmigrant.	12,68 (54)	3,76 (16)
Venezuela	21,43 (3)	0 (0)	Total	15,81 (230)	4,05 (59)

* Entre paréntesis se recoge el número de observaciones.

En consecuencia, no hay nada en esta somera aproximación que sugiera que, en términos generales, los alumnos de origen alóctono perciban enfrentarse a un problema diferencial, como sería la discriminación, en sus relaciones dentro del instituto. De cualquier modo, esta cuestión será retomada en el capítulo siguiente, donde el análisis de la información cualitativa aporta una mirada más extensa y profunda sobre ella.

6.2.3. *Las relaciones y redes sociales co-étnicas*

En el segundo capítulo se exponían tres tipos de explicaciones que dan cuenta de distintas formas en las que las relaciones sociales entre miembros de un mismo grupo de origen nacional o “étnico” pueden afectar a su desigual rendimiento educativo. Se trata de (1) la perspectiva de la oposición cultural, (2) la que ve en la etnicidad una fuente o forma de «capital social», y (3) la explicación desarrollada a partir del concepto de *capital étnico* acuñado por Borjas (1992). Paso a continuación a contrastar empíricamente la primera y la tercera. Como ya se advirtió en dicho capítulo (apartado 2.4.3.2), no ha sido posible hacer lo propio con la segunda por falta de datos.

6.2.3.1. *Grupos de pares co-étnicos y oposición cultural*

La pertenencia a grupos de pares co-étnicos que adoptan actitudes y comportamientos “anti-escolares” es el principal tipo de explicación que destaca la influencia negativa que a veces pueden tener las relaciones sociales co-étnicas para el logro educativo de los estudiantes inmigrantes. Aplicada no a individuos, sino a grupos nacionales o étnicos, esta “tesis de la oposición cultural” —de la cual la teoría de Ogbu (1974) es el máximo exponente— asume: (1) que las actitudes y comportamientos “anti-escolares” son más frecuentes y acusados en grupos de pares de determinadas minorías étnicas que entre los de la mayoría nativa (hipótesis de investigación H_{19}); y (2) que tales actitudes y comportamientos explican parte de la desventaja académica con la que cuentan dichas minorías, en la medida en que afectan negativamente al rendimiento escolar (H_{20}). Es, por tanto, indispensable que se cumpla 1 para que 2 pueda darse.

Para aproximarme cuantitativamente a este fenómeno he creado un índice de “**actitud hacia los estudios**”. Este índice es el promedio del grado de conformidad (medido mediante una escala Likert) que expresan los alumnos en torno a seis afirmaciones que les son planteadas.²⁰⁰ La mitad de ellas denota una actitud favorable hacia los estudios, mientras que la otra mitad implica una actitud desfavorable. Un ejemplo son las sentencias “el instituto es una pérdida de tiempo” y “estudiar es importante para avanzar en la vida”; mientras el acuerdo con la primera denota una actitud negativa hacia los estudios, con la segunda sucede lo contrario. En consecuencia, mientras que para la primera el hecho de estar “muy de acuerdo”, “bastante de acuerdo”, “algo”, “poco” y “nada de acuerdo” se ha codificado como -3, -2, -1, 1 y 2,

²⁰⁰ La consistencia interna de la escala, medida a través del alfa de Cronbach, es de 0,676.

respectivamente, para la segunda, la puntuación asignada ha sido, en ese mismo orden, 3, 2, 1, -1 y -2. Al final, el entrevistado tiene ante sí el mismo número de opciones de cada signo (la suma de todas las puntuaciones es cero), de modo que un valor de signo negativo en el índice supondrá que manifiesta una actitud desfavorable hacia los estudios, y uno de signo positivo lo opuesto.

Pues bien, para empezar, en la tabla 6.12 se aprecia cómo ningún grupo nacional tiene su media en valores negativos, lo que significa que, por término medio, no puede decirse que se detecten indicios de “oposición cultural” o de actitudes anti-escolares en ninguno de ellos. Asimismo, en todos los casos la proporción de alumnos que se sitúa en valores negativos es completamente minoritaria, lo que supone que, en mayor o menor grado, la inmensa mayoría expresa una actitud positiva hacia los estudios.

TABLA 6.12: Actitud hacia los estudios según principales orígenes nacionales y grupos de origen

Origen nacional	Índice de actitud hacia los estudios*	% alumnos con actitud negativa hacia estudios**	Grupo de origen	Índice de actitud hacia los estudios*	% alumnos con actitud negativa hacia los estudios**
España	1,42 (0,71)	3,80% (39)	España	1,42 (0,71)	3,80% (39)
Marruecos	1,38 (0,77)	3,85% (2)	Europa Occid.	1,33 (0,68)	3,81% (4)
Ecuador	1,59 (0,61)	2,13% (1)	Marruecos	1,38 (0,77)	3,85% (2)
Argentina	1,44 (0,75)	2,38% (1)	América Latina	1,54 (0,66)	2,17% (4)
Francia	1,37 (0,67)	3,23% (1)	Otros APMED	1,54 (0,81)	3,70% (2)
Alemania	1,36 (0,58)	0% (0)	Resto inmigr.	1,22 (0,77)	10,53% (2)
Colombia	1,52 (0,65)	3,70% (1)	APAD	1,34 (0,67)	3,54% (4)
Reino Unido	1,13 (0,90)	10,53% (2)	APMED	1,51 (0,71)	2,76% (8)
Ucrania	1,67 (0,89)	7,69% (1)	Total inmigr.	1,45 (0,71)	3,38% (14)
Venezuela	1,24 (0,64)	0% (0)	Total	1,43 (0,71)	3,68% (53)

* Entre paréntesis se recogen las desviaciones típicas.

** Entre paréntesis se recoge el número de observaciones.

Y en lo que se refiere a la distancia entre alumnos nativos e inmigrantes, siendo pequeñas las diferencias de medias respecto a este índice, en la mayoría de los casos se observa que la actitud de los segundos es igual o más favorable que la de los primeros. Esto implica dos cosas: en primer lugar, evidencia la existencia de una paradoja entre las actitudes y el rendimiento académico, en la medida en que la actitud de estas minorías es en la mayoría de los casos más positiva que la de los nativos y, sin embargo, sus resultados (antes de tener en cuenta ninguna otra variable) son peores²⁰¹; y, en segundo lugar, invalidaría la posibilidad de que este factor explicase parte de la desventaja académica de los estudiantes alóctonos. El porcentaje de alumnos que tiene

²⁰¹ Como se verá más adelante (apartado 6.4), esto mismo ocurre con las aspiraciones educativas.

una actitud negativa hacia los estudios (tercera columna de la tabla 6.12) apunta en esta misma dirección, pues sólo dos de los grupos nacionales más representados (británicos y ucranianos) superan a los españoles a este respecto. No obstante, el bajísimo número de observaciones que se recogen hace que estas comparaciones sean poco fiables.

Estos datos refutarían la hipótesis 19 y, por extensión, según lo explicado más atrás, la 20. Es decir, negarían que la tesis de la oposición cultural se estuviera cumpliendo. Ello entraría, en realidad, dentro de la lógica habitual que exponen las explicaciones que destacan esta forma de oposición cultural. Lo hace en la medida en que, como se precisó en el capítulo 2, estos trabajos subrayan que las minorías étnicas adoptan tales formas de comportamiento anti-escolar motivadas fundamentalmente por el surgimiento en ellas un sentimiento de *discriminación anticipada*, y éste es aún un fenómeno poco probable en España. Poco probable porque tal sentimiento suele darse de manera acusada cuando los jóvenes inmigrantes perciben que la discriminación laboral a personas de origen alóctono que, como ellos, han sido educadas en el país de destino, está ampliamente extendida, y en España todavía es muy pequeña la proporción de hijos de inmigrantes que han vivido la transición de la escuela al trabajo en este país como para que esto pueda darse.

Por otra parte, los resultados de estos mismos indicadores pueden leerse perfectamente en clave de las hipótesis culturales analizadas previamente. En esos términos habría que decir igualmente que, aparentemente, no hay diferencias "étnicas" en cuanto al valor que los alumnos le otorgan a la educación, en cuanto a la importancia que unos grupos y otros conceden a los estudios, lo que constituiría una evidencia más en contra de la validez de dichas hipótesis en este caso de estudio.

6.2.3.2. *El capital étnico*

La medición del efecto del capital étnico es en realidad, como el lector comprobará a continuación, el relato de un cierto fracaso en el intento. Recuérdese que mediante este concepto, operacionalizado por Borjas (1992) como la media de capital humano de un grupo étnico en la generación de los padres, este autor pretende medir la "calidad" del entorno étnico en el que crece el niño, pues entiende que ello afecta a su propio proceso de acumulación de capital humano. A efectos del objeto de estudio de esta investigación tal hipótesis supondría que a mayor capital étnico, mejores resultados educativos, de modo que un peor rendimiento de un determinado grupo de inmigrantes vendría parcialmente explicado por este enfoque en caso de un menor capital étnico por parte

dicho grupo (H₂₁). Siguiendo la definición de Borjas, el **capital étnico** se calcula aquí como la media del máximo nivel de estudios alcanzado por los padres para cada uno de los orígenes nacionales.²⁰² Sobre esta operacionalización, fiel a la de Borjas (1992: 126), hay que hacer, no obstante, una puntualización: mide necesariamente el capital humano del grupo étnico a través de los padres de los alumnos que son objeto de esta investigación, un colectivo que no tiene por qué ser representativo de aquel que forman todos los padres extranjeros.

En la tabla siguiente se muestran los valores del capital étnico de aquellos orígenes nacionales que están más representados en la población estudiada. Como puede apreciarse, y como ya sabemos por los análisis del nivel educativo de los padres realizados en el capítulo 4, el de los españoles es el valor más bajo, mientras que en el otro extremo se encuentran los ucranianos, los europeos occidentales que tienen más presencia en la población analizada (británicos, franceses y alemanes), y los argentinos. Contrariamente a la hipótesis de Borjas, las correlaciones de esta variable con cada uno de los tres resultados educativos analizados son de signo negativo (-0,71 con matemáticas, -0,74 con lengua y -0,55 con la nota global). Un signo que no desaparece al introducir el capital étnico en los modelos de análisis multivariable y que provoca el descenso de las desventajas de todos los grupos de origen inmigrante (tabla A.6.5 en anexo I). Ahora bien, deteniéndome en los datos compruebo que estos resultados son en realidad consecuencia de un efecto estadístico y que no implican, por tanto, que el capital étnico afecte negativamente sobre el rendimiento de los alumnos (lo que, de hecho, no tiene mucho sentido). El efecto en cuestión se produce porque los españoles, que son los que cuentan con el nivel medio de capital humano parental más bajo y con las calificaciones más altas, son también los que suponen la mayor parte de de la población encuestada (aproximadamente el 70%). Dado que en la variable introducida por Borjas se asigna, por definición, un único valor a cada grupo nacional, su relación negativa con el rendimiento académico se explicaría por la confluencia de los tres datos que se acaban de señalar. Muestra de ello es que el capital étnico correlaciona con el

²⁰² El nivel educativo, y con ello el capital étnico, se mide en esta ocasión de forma continua (siendo más preciso, es una variable ordinal tratada como métrica), en una escala que va de 1 a 6: sin estudios (1), primaria (2), secundaria (3), diplomatura (4), licenciatura (5) y postgrado (6). En el caso de los inmigrantes, el cálculo se hace sobre los padres nacidos en el extranjero y residentes en España, para evitar contabilizar, así, el nivel educativo de un padre o una madre española en los casos de “parejas mixtas” (un padre nativo y otro inmigrante), así como el de padres extranjeros que no habitan en España, que viven, por ejemplo, en el país de origen.

origen nacional a un nivel ($r=0,655$) que, según el criterio de Tacq (1997), sería indicativo de una *colinealidad* problemática entre ambas variables. Al ser ésta la única manera viable de captar el capital étnico en este estudio²⁰³, habría que reconocer la imposibilidad de obtener una medición fiable de su efecto sobre la desigualdad educativa analizada.²⁰⁴

TABLA 6.13: Capital étnico de los 10 orígenes nacionales más numerosos

Origen nacional	Capital étnico (media)	Desviación típica
España	3,06	1,03
Marruecos	3,08	1,30
Ecuador	3,72	1,16
Argentina	3,93	1,08
Francia	3,93	1,17
Alemania	3,85	0,99
Colombia	3,15	0,92
Reino Unido	4,00	1,11
Ucrania	4,07	,88
Venezuela	3,64	1,22
Total	3,24	1,11

Lo que en todo caso sí se podría afirmar, quedándonos en la diferencia de medias presentada en la tabla 6.13, y teniendo presente la comentada puntualización acerca de la operacionalización del capital étnico que aquí se utiliza, es que, aun en el supuesto de que la hipótesis de Borjas fuese válida para este caso de estudio, es decir, de ser cierto que el capital étnico favoreciese el rendimiento académico, éste no podría contribuir a priori a explicar la desventaja académica de los alumnos inmigrantes frente a los nativos en el presente caso de estudio, dado que el nivel de estudios medio de los padres nativos (y, a tenor de las evidencias de otras investigaciones, probablemente del conjunto de la población autóctona adulta)²⁰⁵ es inferior al de todos y cada uno del resto de grupos nacionales; como mucho podría dar cuenta de algunas de las diferencias entre los distintos grupos de origen de inmigrantes.

²⁰³ Este trabajo no puede permitirse dejar fuera del análisis a los nativos como se hace en otros (Borjas, 1990; 1995; Cebolla Boado, 2008), tanto por la naturaleza de su objetivo (comparar a estos con los inmigrantes), como por cuestiones de índole estadística (la reducción del tamaño de la población analizada sería insostenible en ese sentido).

²⁰⁴ En los análisis también se probó a introducir la interacción del capital étnico con una *proxy* de la segregación residencial co-étnica, tratando de captar con ello el matiz de que esta externalidad del capital humano opera fundamentalmente en el nivel del barrio y de que su efecto es mayor en contextos étnicamente segregados (Borjas, 1995), pero el problema persiste.

²⁰⁵ En páginas previas ya se han mencionado los resultados de la EPA, NEPIA y PISA en este sentido (ver pp. 31 y 142).

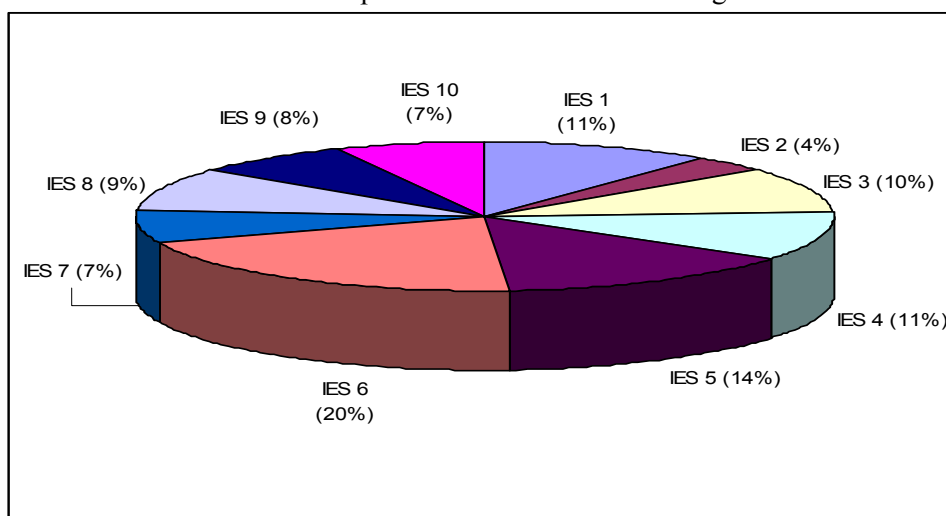
6.3. La concentración de inmigrantes y otros factores contextuales de los centros

Se examina a continuación la influencia que pudieran tener determinados factores de tipo contextual que actúen dentro de los centros de enseñanza, situando el foco de atención en aquel que ha sido objeto de mayor interés y controversia: la concentración escolar de alumnos inmigrantes. Este tipo de influencias, conocidas en la literatura como **efectos contextuales o de composición**, han sido analizadas aquí en el nivel del instituto. Para ello creé una variable (“IES”) que permite medir el efecto conjunto de pertenecer a un instituto determinado, así como una serie de variables específicas que recogiesen diversas características de cada instituto de un modo agregado (el estatus socioeconómico de las familias, el nivel educativo de los padres, la concentración de alumnos repetidores, y, cómo no, la concentración de inmigrantes).

A continuación de ahí trato de contestar a una serie de preguntas que, como se comentó en el segundo capítulo, son de respuesta obligada para aproximarse al estudio de la relación entre la concentración escolar de los alumnos de origen inmigrante y el rendimiento educativo: ¿en qué medida se encuentra extendido ese tipo de concentración?; ¿cómo y en qué grado afecta al rendimiento académico de alumnos de origen inmigrante y nativo?; en caso de que afecte, ¿viene ese efecto dado realmente por la composición “migratoria” de los centros, o responde más bien a la incidencia de la composición socioeconómica?; ¿qué mecanismos causales explican dicha relación?

El gráfico 6.2 muestra la distribución de los alumnos inmigrantes de 3º y 4º de ESO en los diez institutos públicos con los que cuenta Marbella. En una distribución totalmente equitativa hablaríamos de que cada instituto tendría matriculado a una décima parte de este alumnado. De este patrón se desvían fuertemente dos centros: el IES nº6, que reúne por sí sólo a una quinta parte de este alumnado, y el nº2, que sólo cuenta con un 4% del total; pero, por lo general, el gráfico da cuenta de que este alumnado se encuentra bastante repartido.

GRÁFICO 6.2: Distribución porcentual del alumnado inmigrante en los IES



En el capítulo 2 se veía que un primer indicador utilizado por Carabaña y Córdoba (2009) para medir esta forma de concentración en España era contabilizar el número de centros en los que más de un 30% del alumnado eran hijos de inmigrantes. En este estudio son tres (un 30%) los institutos que sobrepasan ese porcentaje de concentración, y uno que se sitúa justamente en ese límite (ver tabla 6.14), dato que contrasta fuertemente con el 2,5% de la muestra de PISA 2006 para España (Carabaña y Córdoba, 2009: 39). Destaca por encima de todos el IES 6, en el que prácticamente la mitad de los alumnos encuestados (48%) son de origen inmigrante. Por lo demás, es relevante reseñar que todos los institutos tienen una presencia importante de hijos de inmigrantes en 3º y 4º, siendo el 15% (en el IES 2) el nivel de concentración más bajo.

TABLA 6.14: Descriptivos de variables de composición de los institutos según IES

	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6	IES 7	IES 8	IES 9	IES10	Total
% de inmigran.	27,11	14,71	24,28	40,00	30,00	48,07	34,07	24,52	29,36	17,75	29,16
% de APAD	7,23	3,92	6,36	13,91	6,50	14,92	13,19	4,52	4,59	3,55	7,73
% APMED	19,88	10,78	16,18	26,09	23,50	32,60	20,88	18,06	24,77	11,83	20,67
HISEI medio	41,24	41,36	48,04	40,43	43,27	44,20	39,26	38,73	37,19	39,85	41,78
N. educ. medio	3,25	3,17	3,48	3,34	3,44	3,53	3,23	3,01	2,96	2,94	3,26

Un segundo indicador (éste, a diferencia del anterior, no afectado por el tamaño de los centros) sería aquel que calcula la proporción de alumnos que asisten a los IES que tienen una determinada concentración de inmigrantes. La distribución aproximada es la siguiente: de cada diez estudiantes de 3º y 4º de ESO, dos están matriculados en centros en los que los hijos de inmigrantes suponen entre un 40% y un 50% del total, dos más lo están en IES donde esta proporción oscila entre el 30% y el 39,99%, cuatro

asisten a institutos que tienen entre el 20% y el 29,99%, y dos a otros en los que el porcentaje en cuestión está entre el 10% y el 19,99% (ver tabla 6.15). El 40% de los alumnos encuestados estudia, por tanto, en centros donde los hijos de inmigrantes suponen un porcentaje igual o superior al 30%. Pero quizás el dato más interesante es aquel que permite ver en qué medida esta concentración afecta de forma distinta a nativos y a inmigrantes. Y es que, como puede apreciarse en la tabla 6.15, los segundos acuden en un grado considerablemente mayor a centros donde el alumnado de origen autóctono tiene una mayor presencia. De los cuatro intervalos de concentración definidos, la diferencia principal se observa en los dos de los extremos: el porcentaje de inmigrantes que acude a los dos institutos en los que este alumnado representa entre el 40% y el 50% (el 31%) prácticamente duplica al de españoles (16%), mientras que si atendemos a los otros dos IES donde dicha concentración se sitúa en los valores más bajos (entre el 10% y el 19,99%) ocurre lo inverso, la proporción de inmigrantes matriculados en ellos es la mitad que la de los nativos. Aun así, en Marbella no puede decirse que los nativos experimenten muy poco esta forma de concentración, conclusión a la que llegaban Carabaña y Córdoba (2009: 38-39) tras analizar los datos de la muestra nacional de PISA 2006.

Sobre la ocurrencia de este fenómeno en el caso aquí estudiado queda claro, por tanto, que los hijos de inmigrantes matriculados en 3º y 4º de ESO se encuentran bastante repartidos entre los distintos institutos públicos de Marbella; que todos los IES cuentan con una presencia considerable de estos alumnos; y que tal concentración afecta a un amplio porcentaje de la población estudiada, si bien los propios inmigrantes están considerablemente más expuestos a ella que los nativos. No obstante, no hay que olvidar que probablemente estas conclusiones se verían parcialmente matizadas si los centros privados y concertados hubiesen formado parte del análisis.

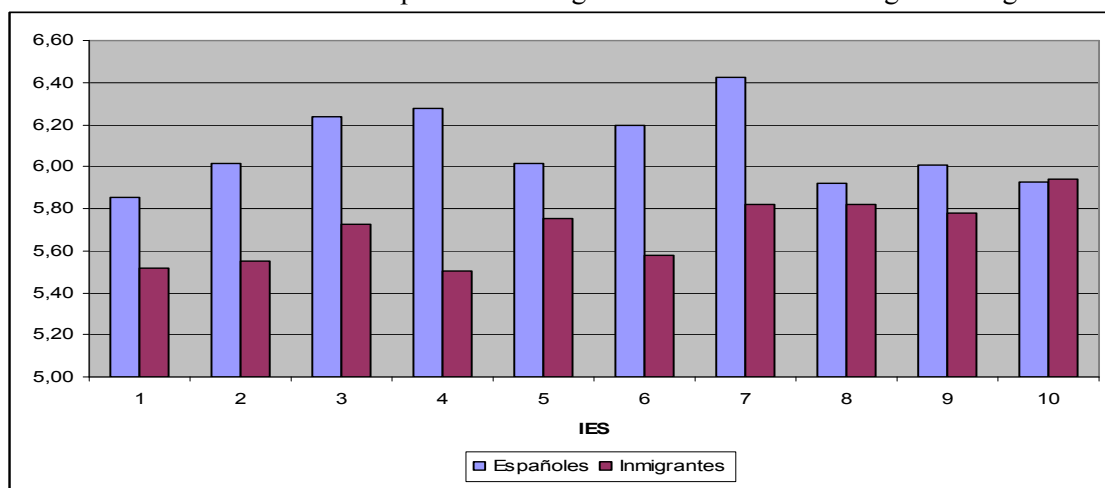
TABLA 6.15: Distribución porcentual de los alumnos según la proporción de inmigrantes matriculados en los IES

% de alumnos inmigrantes en los IES	Espanoles	Inmigrantes	Total
40%-50% (IES 6 y 4)	15,84	31,22	20,34
30%-39,99% (IES 7 y 5)	19,44	21,36	20,00
20%-29,99% (IES 3, 1, 8, y 9)	42,86	36,85	41,10
10%-19,99% (IES 10 y 2)	21,87	10,56	18,56
Total	100,00	100,00	100,00

Contestada la primera pregunta, vayamos a por la segunda: ¿cómo y en qué grado afecta esta concentración al rendimiento académico de los alumnos y,

especialmente, al diferencial analizado? Cuestiones —recuérdese— en torno a las cuales no hay un acuerdo total en la literatura. Primero me aproximaré a ellas a partir de análisis bi-variados. Centrándome sólo en los resultados obtenidos en la nota global, hay que decir que en un principio los nativos no parecen verse perjudicados por este tipo de concentración escolar.²⁰⁶ De hecho, los tres institutos con una mayor presencia relativa de alumnado inmigrante están entre los cuatro en los que los nativos alcanzan una calificación media más alta (ver gráfico 6.3). En cuanto a los resultados de los inmigrantes, si bien los dos IES en los que este alumnado tiene un mayor peso (el 6 y el 4) se encuentran entre aquellos en los que los hijos de inmigrantes presentan la media más baja en la nota global, también es cierto que a ese mismo nivel hay otros institutos (el 1 y el 2) que tienen un grado de concentración mucho menor.

GRÁFICO 6.3: Nota media de españoles e inmigrantes en la “calificación global” según IES



Asimismo, las correlaciones bi-variadas muestran que los resultados académicos del conjunto de los encuestados en las tres calificaciones que se vienen midiendo no se ven afectados por el grado de concentración de inmigrantes en los institutos (ver tabla 6.16). Tampoco si se mide esa concentración de modo separado para APAD y APMED. Ahora bien, si lo que se comparan son los resultados de autóctonos y alóctonos (ver gráfico 6.3) sí que podría pensarse que la magnitud de la diferencia entre ambos alumnados quizás está influida por la concentración de inmigrantes que hay en el centro, ya que, por un lado, los tres institutos en los que esa brecha es mayor (IES 4, 6 y 7) son

²⁰⁶ Tenga presente el lector que lo que se analiza es el rendimiento académico a través de las calificaciones, las cuales son ajustadas por los profesores en función de cuál es el nivel medio de los grupos, y no el nivel de aprendizaje o capacidad académica, basado en los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas.

los tres con mayor proporción de inmigrantes, y, por otro, el único instituto en el que los inmigrantes no tienen una calificación media inferior a la de los nativos (IES 10) es el segundo que tiene una menor concentración de inmigrantes. Los análisis de regresión múltiple permitirán esclarecer esto.

Por su parte, el resto de variables de composición asociadas al instituto (las medias del nivel de estudios de los padres, y la del estatus socioeconómico según la puntuación máxima en el ISEI) no correlacionan significativamente con la “nota global”, pero sí, aunque no muy fuertemente, con las notas en matemáticas y en lengua (sorprendentemente, la correlación es negativa con la calificación en lengua).

TABLA 6.16: Matriz de correlaciones bi-variadas entre variables de rendimiento académico y variables de composición vinculadas al IES

		Matem.	Lengua	Nota global	HISEI medio	Niv. educ. medio	% de inmigr.	% de APAD	% de APMED
Matemát	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	1	,499 ,000	,624 ,000	,109 ,000	,135 ,000	,044 ,108	,046 ,091	,054 ,046
Lengua	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	,499 ,000	1	,757 ,000	-,076 ,005	-,081 ,003	-,011 ,689	-,021 ,441	-,011 ,673
Nota global	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	,624 ,000	,757 ,000	1	,021 ,438	,015 ,582	,000 ,996	,013 ,628	-,010 ,714
HISEI medio IES	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	,109 ,000	-,076 ,005	,021 ,438	1	,828 ,000	,167 ,000	,207 ,000	,101 ,000
Niv. educ. medio	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	,135 ,000	-,081 ,003	,015 ,582	,828 ,000	1	,599 ,000	,615 ,000	,547 ,000
% de inmigrantes	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	,044 ,108	-,011 ,689	,000 ,996	,167 ,000	,599 ,000	1	,915 ,000	,961 ,000
% de APAD	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	,046 ,091	-,021 ,441	,013 ,628	,207 ,000	,615 ,000	,915 ,000	1	,781 ,000
% APMED	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	,054 ,046	-,011 ,673	-,010 ,714	,101 ,000	,547 ,000	,961 ,000	,781 ,000	1

La adición de todas estas variables al último de los modelos de regresión realizados corrobora, primero, su escaso o nulo efecto sobre las dependientes. Esto es, en el caso, por ejemplo, de la concentración de alumnos inmigrantes, se confirma que, como se veía a través de las correlaciones bi-variadas, no afecta al rendimiento académico general de los alumnos, lo que supone negar la hipótesis definida en este sentido (H_{22}). Y en segundo lugar, se demuestra la escasa o nula relevancia explicativa de estas variables con respecto a la desventaja académica de los hijos de inmigrantes. Como puede verse en la tabla 6.17, en lo que se refiere a la nota media final, los coeficientes de los grupos analizados en la regresión apenas varían tras esta

incorporación (tampoco lo hace el R^2).²⁰⁷ Sí que lo hacen modestamente en las regresiones realizadas sobre las calificaciones en matemáticas y en lengua y literatura, pero más que reducirse, en la mayoría de los casos los cambios en los coeficientes de los grupos de inmigrantes señalan aumentos de su desventaja (disminución de la ventaja para los “otros APMED”). Habría que afirmar, por tanto, que la concentración escolar de inmigrantes no afecta al peor rendimiento de los alumnos de origen inmigrante, rechazando de la hipótesis formulada a este respecto (H_{23}). Lo mismo habría que decir de la composición de los institutos en cuanto al nivel socioeconómico y al capital humano de los padres.

Tampoco parece estar influyendo de forma significativa ningún otro tipo de factor contextual ligado a los centros. Llego a esta conclusión después de haber medido el efecto diferencial de estudiar en cada uno de los diez institutos de Marbella. Para ello se incorporaron a las regresiones nueve variables ficticias (*dummies*) que identificaban a nueve de los IES, tomando el IES 10 como categoría de referencia. Los resultados son muy similares a los recién comentados: los coeficientes de los principales grupos de inmigrantes en la regresión sobre la “nota global” varían poco, y cuando lo hacen marcan aumentos en las respectivas desventajas; y los correspondientes a las otras dos variables dependientes sí que sufren alteraciones de mayor magnitud, pero siempre también en el sentido de ampliar las desventajas (ver tabla A.6.6 en anexo I). Los cambios en el R^2 son algo más acentuados que los recogidos en la tabla anterior (lo que es lógico si se piensa que las variables “IES” captan todos los condicionantes vinculados a los centros, y no sólo los de composición que han sido específicamente analizados), pero aún así son pequeños. En cierto modo (teniendo presente que lo que aquí se analizan no son puntuaciones en pruebas estandarizadas), puede decirse que ello iría en consonancia con uno de los hallazgos más generalizados en los estudios que abordan la cuestión de las desigualdades académicas entre los individuos: que las diferencias inter-escolares son responsables de una porción bastante limitada de las mismas.

²⁰⁷ Tampoco se hallaron variaciones importantes cuando estas variables se incorporaron una a una al modelo.

TABLA 6.17: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, origen social, estatus migratorio, dominio del español, esfuerzo y variables de composición en el IES

		M0	M1	M0	M1	M0	M1
VARIABLES		Matem.	Matem.	Lengua	Lengua	Global	Global
ORIGEN SOCIAL (FAMILIAR)	Origen (Ref: Españ. nativos)						
	Europa Occ.	-,557	-,642	-,712	-,692	-,439	-,443
	América Latina	-,704	-,755	-,497	-,498	-,296	-,293
	Marruecos	-,644	-,730	-,986	-,969	-,378	-,385
	Otros APMED	,039	,015	-,271	-,328	-,154	-,158
	Resto inmigrantes	-,706	-,605	-,968	-1,001	-,075	-,054
	Sexo (Ref: Hombres)						
	Mujeres	,045	,093	,453	,423	,277	,278
	Edad	-,150	-,143	-,389	-,399	-,269	-,268
	Curso (Ref: 3°ESO)						
	4° ESO	,212	,214	,468	,492	,475	,476
	Estatus socioec. (HISEI)	,013	,012	,005	,007	,004	,004
	Nivel educ. padres						
	Estudios secundarios	-,148	-,209	-,152	-,124	-,029	-,030
	Estudios universitarios	-,092	-,191	-,011	,024	,052	,049
	Recursos educativos en hogar						
	Sitio tranquilo	,160	,123	,159	,195	,184	,181
	Ordenador	,150	,084	,237	,287	,187	,183
	Diccionario	,052	,039	-,053	-,070	,228	,221
	Calculadora	,397	,370	,345	,372	,360	,356
	Más de 50 libros	,262	,285	,116	,137	,146	,148
	Clases culturales extraescol.						
	Música	,119	,277	,630	,585	,519	,524
	Idiomas	,203	,174	,245	,288	,249	,257
	Arte	,213	,112	,482	,555	,256	,256
	Actividades culturales						
	Ir al teatro	-,060	-,016	,115	,069	,020	,021
	Tocar instrumento musical	,157	,126	-,028	-,015	,017	,018
	Ir a museos	,127	,142	,055	,033	,107	,107
Leer libros no rel. con el IES	,035	,023	,035	,046	,025	,025	
Afición por lectura	-,041	-,003	,680	,627	,243	,241	
Todos los padres empleados	-,252	-,244	-,223	-,220	-,185	-,186	
Expect. ed. padres (Ref: ESO)							
Secundaria post-obligatoria	,617	,573	,498	,516	,370	,360	
Universidad	1,224	1,198	1,369	1,375	1,135	1,127	
Hogar bi-parental	,353	,341	-,077	-,068	,049	,045	
ESTATUS MIGRATORIO	Tiempo de resid.						
	Menos de 2 años	,047	-,042	-,101	-,016	-,220	-,225
	De 2 a 3 años	-,056	-,056	-,363	-,371	-,050	-,059
	De 4 a 5 años	,127	,077	,087	,173	,092	,091
	De 6 a 9 años	,442	,418	,079	,067	,162	,164
10 o más años	,029	,009	-,054	-,090	,088	,081	
Dominio del español	,038	,059	,333	,308	,273	,275	
Esfuerzo (tiempo de estudio)	,002	,002	,001	,001	,002	,002	
IES	% de inmigrantes en el IES		-,005		,010		-,002
	Media HISEI en IES		-,051		-,035		-,019
	Media niv. ed. padres en IES		2,159		-1,146		,365
Constante	3,959	-0,651	7,089	11,873	5,960	5,659	
N	1.268	1.268	1.270	1.270	1.291	1.291	
R²	,146	,160	,272	,285	,336	,337	

6.4. El papel de las aspiraciones y las expectativas educativas

Antes que nada, conviene advertir —como lo hacía anteriormente en el caso de las expectativas de los padres— que a la hora de interpretar los resultados de estas dos variables como explicativas del rendimiento académico no hay que dejar pasar el hecho de que ambas están sometidas al ya mencionado problema de no poder saber si son realmente causa o efecto del mismo, principalmente porque no fueron medidas en un tiempo anterior a aquel en el que se captó dicho rendimiento. Según recuerdan Portes y sus colaboradores (Portes *et al.* 2010: 768), sólo a través de estudios longitudinales pueden determinarse de un modo no ambiguo los efectos de variables psicosociales previas, como las aspiraciones y las expectativas, en el posterior logro (Haller, 1982; Feliciano y Rumbaut, 2005). De ahí que, de nuevo, resulte más adecuado considerar las aspiraciones y expectativas que se miden aquí como aproximativas de las que tendrían los alumnos en un momento previo a la evaluación a la que se refieren las calificaciones analizadas.²⁰⁸ Además, esta limitación constituye uno de los dos motivos que me han llevado a examinar los efectos de las aspiraciones y las expectativas en último lugar, pues haberlo hecho antes hubiese supuesto arrastrar el mencionado problema o sesgo y provocar que los análisis subsiguientes se viesan afectados por el mismo. El segundo motivo es que, como se argumentó en el capítulo 2 (apartado 2.2), estas dos variables funcionan en buena medida como mecanismos psico-sociales que median entre otros factores sociales y el rendimiento académico.²⁰⁹ Analizar su influencia en último lugar permite detectar más claramente este papel de mecanismo mediador, al poder observar si, efectivamente, esos factores sociales tenidos en cuenta en modelos anteriores ven reducido su efecto al entrar estas dos variables a formar parte de los análisis multivariados.

²⁰⁸ En cualquier caso, como se argumentó también en referencia a las expectativas de los padres, parece razonable pensar que ambas son buenas variables aproximativas, dado que es altamente probable que las aspiraciones y las expectativas hayan variado poco desde el primer trimestre hasta el segundo (momento en que fueron medidas); un periodo en el que lo que hay entre medias es una primera evaluación, seguramente la que menos peso tiene a la hora de condicionar cambios en estas dos variables psicosociales.

²⁰⁹ Así lo evidencian multitud de estudios que establecen que las aspiraciones y las expectativas educacionales son en un alto grado producto, entre otros, del nivel educativo y el estatus socioeconómico de los padres, del sexo y de la edad y, en el caso de los hijos de inmigrantes, de otras variables asociadas como el tiempo de residencia en el país de destino o el dominio de su lengua oficial. Una revisión reciente de estudios que han analizado los condicionantes de las aspiraciones y expectativas entre los descendientes de inmigrantes puede encontrarse en Portes *et al.* (2010: 769-772).

Hecho el aviso, diré que las definiciones operativas de las aspiraciones y las expectativas educativas manejadas en esta investigación son las que habitualmente se emplean en este tipo de literatura, entendiendo las primeras como el nivel de estudios más alto que los encuestados desean obtener y las segundas como el nivel máximo de estudios que, de forma realista, esperan alcanzar. Como se argumentó en el capítulo teórico, la literatura identifica a las aspiraciones como uno de los mejores predictores del logro educativo. El poder predictivo de las expectativas es incluso mayor, pues modulan los deseos o aspiraciones incorporando un componente de "realismo subjetivo" —fruto de un cálculo que realiza el individuo midiendo sus posibilidades efectivas— que hace que se ajusten más a los resultados finales. A más altas aspiraciones y/o expectativas, mayor probabilidad de que los resultados académicos sean mejores.

Sin embargo, también se adelantó en dicho capítulo que a menudo los estudiantes inmigrantes superan a los nativos en estas dos variables y aún así obtienen peores resultados educativos. El primer hallazgo que nos ofrecen los cruces de ambas variables con el origen es la confirmación de esta paradoja para el caso aquí estudiado. Y es que, como se aprecia en la tabla 6.18, en términos generales, los alumnos inmigrantes superan a los nativos tanto en aspiraciones como en expectativas. Precisando más, se observa que, de los cuatro grandes grupos de inmigrantes analizados, los marroquíes son los únicos que manifiestan tanto unas aspiraciones como, sobre todo, unas expectativas más bajas que los españoles; los demás presentan unos niveles superiores y en un caso (el de los europeos occidentales en las expectativas) iguales a los del grupo de referencia. En proporción, las diferencias de los marroquíes son especialmente abultadas en los segmentos de aquellos individuos que no desean o no esperan alcanzar un nivel de estudios que vaya más allá de la finalización de la ESO. En concreto, el porcentaje de estudiantes marroquíes que no aspiran a superar ese tramo (11%) es tres veces mayor que el correlativo entre los españoles (4%), y el de aquellos que no esperan hacerlo es de un 31%, casi veinte puntos más alto que el de los nativos (12%). Estos datos pueden resultar preocupantes dado que, como se explicó en el capítulo 2, las aspiraciones —y en menor medida las expectativas— funcionan como una condición necesaria para el logro futuro: quien aspira a obtener un elevado nivel educativo puede que lo consiga o puede que no, pero lo que es casi seguro es que quien no aspira a dicho nivel no lo alcanzará.

Estos primeros resultados permiten, además, confirmar un segundo hallazgo también muy extendido: el hecho de que normalmente las expectativas educativas son

más bajas que las aspiraciones expresadas (Alexander y Cook, 1979; Goldenberg *et al.*, 2001; Portes *et al.*, 2009b, 2010). Así por ejemplo, en nuestro caso el porcentaje total de alumnos que esperan terminar una carrera es 15,5 puntos inferior del que los que aspiran a ello. Es importante resaltar, asimismo, que los porcentajes de quienes piensan que finalmente verán frustradas sus aspiraciones son superiores entre los alumnos inmigrantes que entre los nativos. Eso significa que la paradoja entre aspiraciones y resultados que encarnan los inmigrantes es bastante grande, mientras que la que se da entre las expectativas y los resultados es mucho menor, prácticamente inexistente; de ahí la importancia que tiene que estos estudios midan no sólo las primeras, sino también las segundas, que ofrecen una proyección personal más próxima a la realidad al estar más condicionadas por la estructura de oportunidades del individuo y, sobre todo, por su rendimiento académico previo.²¹⁰ Entre los motivos que causarían que tales aspiraciones no se vieran finalmente cumplidas, los encuestados que así lo creen citan casi exclusivamente cuestiones de carácter personal, tales como “me cuesta estudiar”, “soy vago” y, en menor medida, el “miedo al fracaso”, sin que haya diferencias entre inmigrantes y nativos. Las causas o barreras de tipo exógeno apenas son mencionadas, ni por unos ni por otros.²¹¹

TABLA 6.18: Aspiraciones y expectativas educativas de los alumnos según grupos de origen (en %)

		Nativos	Europa Occid.	Lati-noamér.	Marr.	Otros APMED	Resto inmigr.	Total inmigr.	Total
ASPIRAC.	ESO	4,3	4,0	1,8	11,3	1,8	0	3,5	4,1
	Secundaria post-obligat.	44,5	37,0	35,1	37,7	30,9	52,6	36,2	42,1
	Universidad	51,2	59,0	63,2	50,9	67,3	47,4	60,3	53,9
EXPECT.	ESO	12,4	11,4	9,1	31,0	5,2	5,3	12,0	12,3
	Secundaria post-obligat.	50,1	50,5	46,2	36,2	53,4	57,9	47,4	49,3
	Universidad	37,4	38,1	44,6	32,8	41,4	36,8	40,6	38,4

Para medir el efecto de estas variables psicosociales sobre las desigualdades académicas aquí estudiadas, introduzco ambas separadamente en los modelos de regresión que se vienen presentando —la fuerte correlación que hay entre ellas, que

²¹⁰ Este fenómeno es correlativo al que Mickelson (1990) detectó al ver cómo se desvanecía la paradoja existente entre las actitudes hacia la educación por parte de los afroamericanos (altas) y su logro educacional (bajo) cuando, en lugar de tener en cuenta las *concretas*, realizaba la medición a partir de las *actitudes abstractas*.

²¹¹ Estos motivos se recogieron por medio de la siguiente pregunta abierta: “si crees que no vas a llegar al nivel de educación que quieres, ¿por qué piensas así? Es decir, ¿cuáles son los motivos por los que crees que no vas a alcanzar el nivel de estudios que deseas?”.

alcanza parámetros de colinealidad ($r=0,714$), aconseja no introducirlas conjuntamente—. Puesto que la forma en que ambas afectan a dicha desigualdades es idéntica, en aras de no redundar, opto aquí por presentar únicamente los resultados de la inclusión de las “expectativas”, por haber sido probada en otros estudios como mejor predictor del logro educativo y por ser, de las dos, la que más correlaciona con las tres variables dependientes.²¹² El hecho de que sea una variable categórica de tipo ordinal permite introducirla en las regresiones tratándola como una métrica. Al hacerlo, se observa que las expectativas afectan positiva y fuertemente sobre las tres variables dependientes aun después de tener en cuenta todas las independientes que se arrastran de los modelos anteriores. De hecho, su efecto es el más grande.²¹³ Obsérvese también que los porcentajes de varianza explicada para cada una de las tres notas aumentan apreciablemente, sobre todo el de la “nota global” (ver tabla 6.19). Ambos datos reforzarían esa idea de la consideración de esta variable como uno de los mejores predictores del rendimiento y el logro educativo.²¹⁴ Además, se observa que su introducción en las regresiones conlleva una fuerte reducción de los coeficientes de las expectativas de los padres, lo cual pone de manifiesto algo lógico y sabido: que el efecto de estas últimas sobre el rendimiento académico de los hijos se produce, fundamentalmente, influyendo en la conformación de las expectativas propias de éstos. También son importantes las reducciones que provoca en los coeficientes de muchas de las variables vinculadas al origen social, lo que, igualmente, supone que el efecto de estas últimas opera en parte a través de las expectativas educativas, es decir, que éstas realmente cumplen el papel de factor mediador previamente mencionado.

En cuanto a su influencia sobre los diferenciales entre inmigrantes y nativos, al tener en cuenta el conjunto de variables que contenían los modelos previos los coeficientes negativos de los marroquíes se reducen fuertemente, mientras que los de los latinoamericanos, los europeos occidentales y, sobre todo, de los “otros APMED” disminuyen muy modestamente. Por lo tanto, en caso de que la relación de esta variable con las dependientes fuese de tipo causal (lo que, en rigor, no puede saberse a través de estos datos por el motivo ya expuesto) habría que decir que, a igualdad en el origen

²¹² En cualquier caso, el sentido de los resultados no cambia cuando se utilizan las aspiraciones.

²¹³ Así lo dicen los coeficientes estandarizados, no mostrados aquí.

²¹⁴ En esta línea, en el contexto español Gil Gómez (2007) hallaba recientemente una fuerte correspondencia entre las expectativas de continuidad escolar que tenían los alumnos inmigrantes de 4º de ESO y 2º de Bachillerato de la Comunidad de Madrid, y las situaciones académicas en las que se encontraban al curso siguiente.

social y en las variables tomadas para medir el estatus migratorio, las diferencias culturales y el contexto escolar, para los marroquíes sus (relativamente bajas) expectativas serían un mecanismo a través del cual se explicarían parcialmente sus peores resultados académicos; y que esto mismo ocurriría para los otros tres grupos de inmigrantes pero en un grado mucho menor.

Es importante recalcar que estos resultados se obtienen tras controlar estadísticamente los efectos del origen familiar y de los demás factores considerados. De hecho, de no hacerlo, los cambios en los coeficientes de estos cuatro grupos de inmigrantes —y, especialmente, en los de los latinoamericanos, europeos occidentales y “otros APMED”— serían bien distintos, y entrarían dentro lo esperable teniendo en cuenta su nivel de expectativas y el fuerte efecto positivo que esta variable tiene sobre el rendimiento académico. Es decir, de introducir en las regresiones las expectativas sin tener en cuenta las variables anteriores comprobaríamos que la desventaja de los marroquíes (con expectativas inferiores a las de los españoles) seguiría disminuyendo ampliamente en las tres calificaciones analizadas, que las de los latinoamericanos y el grupo “otros APMED” (ambos con expectativas más elevadas) aumentarían considerablemente, y que la de los europeos occidentales (con expectativas al nivel de las de los nativos) se mantendría en niveles parecidos (ver tabla A.6.7 en anexo I). Ello da cuenta de que el mayor nivel de expectativas que poseen latinoamericanos y “otros APMED” en comparación con los españoles responde sobre todo a diferencias respecto a algunas de esas variables introducidas en los análisis anteriores, principalmente respecto al capital humano de los padres.²¹⁵

²¹⁵ En la tabla A.6.8 del anexo I (que recoge los coeficientes no estandarizados resultantes de regresiones múltiples con las expectativas como variable dependiente) se aprecia cómo, a igual nivel educativo de los padres, la mayor parte de la superioridad de latinoamericanos y “otros APMED” en las expectativas se desvanece, y el nivel de los europeos occidentales queda por debajo del de los nativos. Esta “superioridad” desaparece por completo (o prácticamente por completo en el caso de los latinoamericanos) si además se tienen en cuenta las variables de “actividades culturales”.

TABLA 6.19: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, origen social, estatus migratorio, dominio del español, esfuerzo, contexto escolar y expectativas educativas

	VARIABLES	M0 Matem.	M1 Matem.	M0 Lengua	M1 Lengua	M0 Global	M1 Global
ORIGEN SOCIAL (FAMILIAR)	Origen (Ref: Españ. nativos)						
	Europa Occ.	-,574	-,516	-,733	-,677	-,458	-,409
	América Latina	-,718	-,650	-,509	-,444	-,294	-,247
	Marruecos	-,747	-,555	-,987	-,802	-,397	-,248
	Otros APMED	,009	,030	-,324	-,308	-,161	-,146
	Resto inmigrantes	-,545	-,508	-,992	-,958	-,081	-,055
	Sexo: Mujeres (Ref: Hombres)	,077	,097	,426	,450	,278	,297
	Edad	-,154	-,036	-,401	-,282	-,266	-,165
	Curso: 4º ESO (Ref: 3ºESO)	,173	,057	,552	,432	,487	,383
	Estatus socioec. (HISEI)	,012	,010	,007	,006	,004	,003
	Nivel educ. padres						
	Estudios secundarios	-,216	-,279	-,107	-,170	-,023	-,091
	Estudios universitarios	-,225	-,282	,035	-,018	,054	-,006
	Recursos educativos en hogar						
	Sitio tranquilo	,131	,153	,188	,214	,185	,197
	Ordenador	,060	-,010	,315	,248	,195	,117
	Diccionario	,095	,045	-,114	-,183	,195	,111
	Calculadora	,363	,260	,364	,268	,347	,280
	Más de 50 libros	,298	,241	,139	,082	,146	,097
	Clases culturales extraescol.						
	Música	,402	,298	,508	,403	,512	,419
	Idiomas	,209	,096	,296	,180	,270	,172
	Arte	,142	,169	,548	,573	,266	,302
	Actividades culturales						
	Ir al teatro	,011	-,018	,051	,023	,017	-,012
	Tocar instrumento musical	,069	,052	,036	,018	,029	,013
Ir a museos	,145	,097	,031	-,019	,024	,057	
Leer libros no rel. con el IES	,037	,015	,037	,017	,101	,010	
Afición por lectura	,012	-,063	,616	,539	,234	,164	
Todos los padres empleados	-,258	-,173	-,218	-,135	-,189	-,113	
Expect. ed. padres (Ref: ESO)							
Secundaria post-obligatoria	,566	,242	,536	,217	,359	,067	
Universidad	1,183	,493	1,397	,716	1,131	,532	
Hogar bi-parental	,330	,348	-,051	-,032	,044	,055	
ESTATUS MIGRATORIO	Tiempo de resid.						
	Menos de 2 años	-,191	-,396	,120	-,080	-,208	-,395
	De 2 a 3 años	-,038	-,209	-,345	-,515	-,063	-,193
	De 4 a 5 años	,137	-,004	,153	,013	,092	-,031
	De 6 a 9 años	,408	,176	,081	-,148	,165	-,025
	10 o más años	-,023	-,003	-,113	-,094	,049	,063
DOMINIO DEL ESPAÑOL	Dominio del español	,079	,018	,278	,220	,270	,211
	Tiempo de estudio	,002	,001	,001	,000	,002	,001
IES	IES (Ref: IES 10)						
	IES 1	,787	,739	-,357	-,400	-,119	-,132
	IES 2	1,057	,919	-1,275	-1,412	-,163	-,277
	IES 3	,442	,275	-,774	-,943	-,052	-,200
	IES 4	,648	,444	-,115	-,321	,126	-,043
	IES 5	,670	,508	-,618	-,781	-,137	-,279
	IES 6	,887	,786	-,547	-,651	-,074	-,160
	IES 7	,035	-,218	-,123	-,381	,200	-,023
	IES 8	-,486	-,615	,036	-,094	-,091	-,206
	IES 9	,400	,217	-,264	-,448	-,126	-,282
Expectativas ed. alumnos		,914		,906		,797	
Constante	3,700	1,407	7,612	5,307	5,999	4,111	
N	1.268	1.268	1.270	1.270	1.291	1.291	
R²	,180	,222	,298	,345	,341	,415	

6.5. Síntesis de los principales resultados

Páginas atrás se veía cómo ciertas desigualdades vinculadas al origen familiar que existen entre los alumnos nativos y los inmigrantes explican una parte muy importante de las desventajas académicas de los tres grupos de APMED diferenciados (latinoamericanos, marroquíes y “otros APMED”), cuando no la totalidad o la práctica totalidad de las mismas, así como una menor porción de la que presentan los europeos occidentales. Resumo a continuación los principales hallazgos en torno a esos otros condicionantes analizados que, desde una esfera distinta a la familiar, pudieran estar induciendo parcialmente dichas desventajas:

➤ En relación al efecto del **estatus migratorio**, si bien *en bruto* (sin realizar ningún control estadístico previo) es evidente que la generación 1,5 obtiene peores calificaciones que la segunda y que los resultados de los inmigrantes mejoran a medida que llevan más tiempo viviendo en España, una vez que el origen familiar es tenido en cuenta no puede decirse que ninguna de estas dos variables (generación migratoria y tiempo de residencia) ayude a explicar una porción añadida importante de tal desigualdad. La de lengua y literatura es la única de las tres calificaciones en la que las desventajas de los inmigrantes (de todos los grupos) se reducen marcadamente cuando se controla estadísticamente el efecto de la duración de su estancia. Por consiguiente, los resultados muestran que el efecto del estatus migratorio sobre los resultados académicos opera en buena medida a través de diferencias relativas al entorno familiar, y que, en parte, éstas se van limando conforme los inmigrantes van pasando años de residencia en España.

➤ Sobre las diferencias culturales analizadas, los resultados muestran, en primer lugar, que el dominio del español (la **barrera idiomática**), tantas veces señalado en España como uno de los principales factores a tener en cuenta, aunque afecta fuerte y positivamente al rendimiento de los alumnos, apenas influye en las desventajas existentes entre inmigrantes y nativos. Y ello debido a la alta proporción de alumnos encuestados (el 80%) que son de segunda generación o tienen su origen en países hispanohablantes y que, por tanto, no tienen este problema lingüístico. Los datos no permiten medir mediante análisis multivariantes el grado en que el dominio de la lengua del país de origen pudiera influir también en dichas desventajas. Sí que permiten, no obstante, clasificar a los alumnos inmigrantes de origen no hispanohablante según su modo de integración lingüística: bilingüismo competente (30%), asimilación lingüística

(40%), segmentación no lingüística (20%) y bilingüismo limitado (10%). A falta de poder controlar los efectos de otras variables, se ha comprobado que los modos con una elevada competencia en la lengua del país de destino son, lógicamente, más "exitosos" académicamente, así como que bajo el bilingüismo también se obtienen, por término medio, mejores resultados.

➤ Respecto al otro tipo de **diferencias culturales** estudiadas (las identificadas aquí como "**de carácter normativo**") ninguno de los indicadores utilizados (confesión religiosa, grado de religiosidad, esfuerzo, y las respuestas a una pregunta abierta en la que se les pedía a los alumnos que identificasen las principales dificultades que habían encontrado en el instituto) muestran indicios de que las hipótesis que sostienen la importancia de esta clase de disimilitud se cumplan en este caso.

➤ De las explicaciones que se centran en las **relaciones y redes sociales co-étnicas** se rechaza, en primer lugar, la validez de la *hipótesis de la oposición cultural*, tras no hallar diferencias importantes en la actitud que los distintos grupos nacionales muestran hacia los estudios. En cuanto a la *hipótesis del capital étnico*, los datos no permiten contrastarla de forma plenamente satisfactoria (no permiten medir su efecto mediante análisis multivariados de un modo fiable), pero sí han permitido ver que de ser cierta, es decir, en caso de que el capital étnico favoreciese el rendimiento y el logro educativo, éste no contribuiría a explicar la desventaja de los alumnos inmigrantes en el caso aquí estudiado, ya que el nivel de estudios medio de los padres de los españoles encuestados es precisamente el más bajo de todos los grupos nacionales.

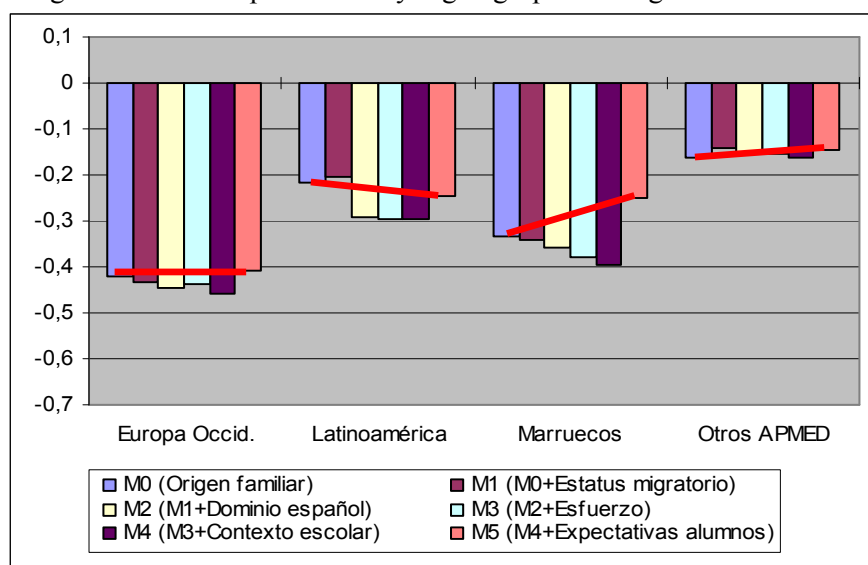
➤ A igualdad de condiciones en el origen familiar y en el resto de variables contempladas, tampoco los **efectos contextuales** analizados en el nivel de los institutos (composición de los IES según el estatus socioeconómico de las familias, según el nivel educativo de los padres, y según la proporción de alumnos inmigrantes, respectivamente) ni, en general, los factores ligados a los centros (diferencias inter-escolares), explican las desventajas estudiadas. Especial hincapié se ha hecho en el análisis de la concentración escolar de inmigrantes, demostrando que en este caso no influye en dicha desigualdad a pesar de que todos los institutos de Marbella cuentan con una presencia importante de estos estudiantes (en el que menos, este alumnado representa el 15% del total), y, en consecuencia, a pesar de que tal forma de concentración afecte a un amplio porcentaje de la población estudiada, estando los propios inmigrantes más expuestos a ella.

➤ El análisis de las **aspiraciones y expectativas educativas** ha permitido comprobar, primero, que los deseos y las esperanzas futuras de los alumnos inmigrantes son más elevados que los de los españoles, lo cual no se corresponde de momento con su rendimiento académico, inferior al del grupo de referencia; una paradoja que han constatado otros muchos estudios empíricos en contextos nacionales muy diversos. Sólo los marroquíes tienen unas aspiraciones y expectativas que están por debajo de las de los nativos, en niveles que, de hecho, pueden resultar preocupantes. En segundo lugar, los análisis han mostrado el gran peso explicativo de estas variables sobre el rendimiento académico general de los estudiantes. Por último, controlando previamente el efecto de los condicionantes anteriores (origen familiar, estatus migratorio, diferencias culturales y contexto escolar), al tener en cuenta las expectativas educativas de los alumnos la desventaja de los marroquíes se reduce notablemente (en torno a un 40% en la nota global) y las de los otros tres grupos de inmigrantes distinguidos disminuye de forma mucho más leve (ver los cambios entre el M4 y el M5 en el gráfico 6.4).²¹⁶

En definitiva, más allá de los condicionantes vinculados al entorno familiar, únicamente las expectativas (y aspiraciones) educativas de los alumnos se han descubierto como elemento que contribuye a explicar una porción extra de las desventajas académicas de los inmigrantes; principalmente en el caso de los marroquíes, y en buena medida —aunque no por completo— como componente psicosocial que media entre el origen familiar y el rendimiento escolar. Esto último da cuenta de que ambas variables psicosociales no pueden considerarse como independientes de dicho origen, pero tampoco como un componente más del mismo. Como ilustra el gráfico 6.4 a propósito de la “nota media global”, la inclusión en los modelos de regresión de esos otros factores ajenos —parcialmente ajenos en el caso de las aspiraciones y expectativas— al origen familiar, representados desde el M1 al M4, bien mantiene las desventajas en niveles muy parejos, o bien las incrementa.

²¹⁶ En la nota global esta disminución es del 16% para los latinoamericanos, del 11% para los europeos occidentales y del 9% para el grupo de “otros APMED”.

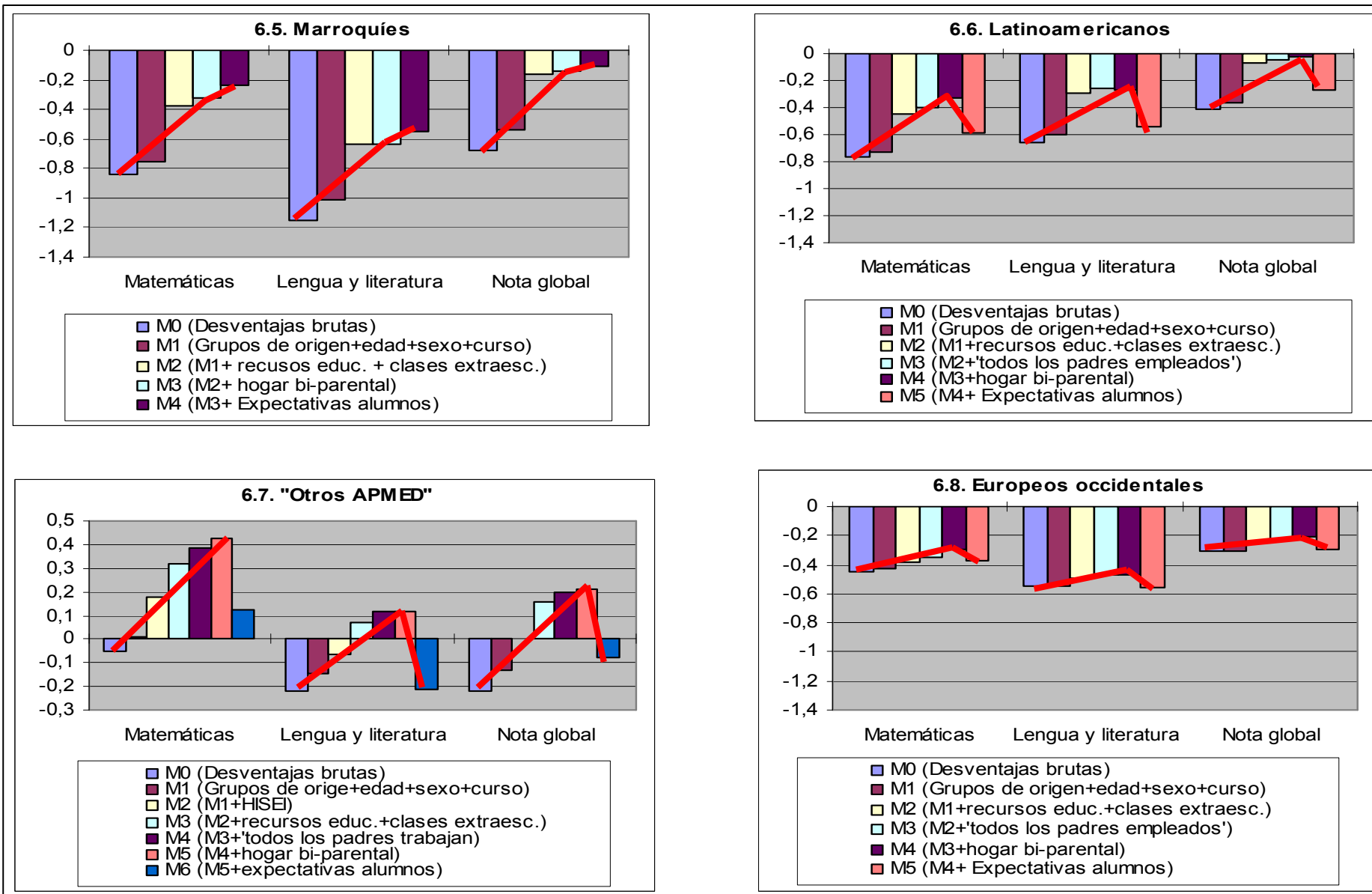
GRÁFICO 6.4: Desventajas de los inmigrantes en la “nota global” según los modelos presentados y según grupos de origen



No obstante, si, como se hizo al final del capítulo 5, se tienen en cuenta sólo aquellos factores que reducen tales desventajas para cada uno de los grupos estudiados (lo que en la práctica supone incorporar la variable “expectativas educativas de los alumnos” a los modelos recogidos en los gráficos 5.2-5.5 —p.190—), se observa que los marroquíes son el único grupo para el que su desventaja inicial se estrecha aún más (ver gráficos 6.5-6.8). En concreto, una vez sumadas las expectativas educativas al modelo del origen familiar que más disminuye su brecha académica, las desventajas brutas de los marroquíes decrecen un 71% en matemáticas, un 52% en lengua y literatura, y un 84% en la nota global, quedándose en 0,241, 0,552 y 0,110 puntos, respectivamente.²¹⁷ Por el contrario, para los otros tres grupos inmigrantes la inclusión de esta variable incrementa sus desventajas por motivos que ya se vieron más atrás (porque estos modelos no controlan, por ejemplo, el efecto del nivel educativo de los padres, uno de los factores que más explica su mayor nivel de expectativas frente a los nativos).

²¹⁷ Sin tener en cuenta las expectativas estas reducciones quedaban en un 61%, un 45% y un 79%, respectivamente.

GRÁFICOS 6.5-6.8: Desventajas de los inmigrantes (coef. de regresión) según los modelos con mayor capacidad explicativa de las mismas



CAPÍTULO 7. Discursos sobre la integración de los hijos de inmigrantes en el ámbito escolar

Como se avanzó en el capítulo introductorio y como reza el título de éste, la información recabada a través de técnicas cualitativas es utilizada aquí para analizar los discursos de los principales grupos de actores implicados (alumnos, padres y docentes) en torno al proceso de integración en el ámbito escolar de los hijos de inmigrantes. El fin no es otro que profundizar en algunas cuestiones que en la encuesta fueron tratadas y recogidas de un modo necesariamente más reducido —cuando no simplemente ilustrarlas mediante los relatos y opiniones expresadas por estos actores—, así como detectar otras que, por cualquier motivo, hubiesen quedado fuera de la misma.

A la hora de abordar estos discursos se ha estimado conveniente separar en dos apartados el plano propiamente académico (el que es objeto principal de estudio en esta investigación) y el social o relacional, el cual puede incidir sobre el primero afectando fundamentalmente en el componente psicosocial del alumno (en su estado de ánimo, autoestima y motivación). Asimismo, se ha enfatizado el análisis de la discriminación que pudiera haber dentro de los centros tratándola en un epígrafe propio dentro de cada uno de estos dos apartados, por ser ésta una explicación clásica dentro de la literatura especializada que no fue debidamente explorada a través de la encuesta al entender precisamente que resultaba más adecuado acercarse a ella mediante herramientas cualitativas. El tercer apartado del capítulo recoge y analiza brevemente las valoraciones que los alumnos, padres y docentes hacen a propósito de la atención y las ayudas que los hijos de inmigrantes reciben en sus centros de enseñanza. Finalmente, se incluye una sección de síntesis y conclusiones en la que se resumen los principales resultados hallados poniéndolos en relación y conjunción con los extraídos de los análisis cuantitativos. Lo que se expone en ella no es, por tanto, un mero resumen de lo más relevante del capítulo, sino que se concibe como un nuevo apartado analítico en el que las piezas resultantes de los análisis cualitativos se encajan, en la medida de lo posible, con las provenientes de los análisis cuantitativos.

7.1. Sobre la integración académica

7.1.1. Los discursos de alumnos y padres

Los jóvenes inmigrantes a los que se les realizaron entrevistas en profundidad representan un abanico bastante amplio de situaciones académicas: desde el chico

repetidor que ha suspendido más de la mitad de las asignaturas y que, convencido de que lo suyo no es estudiar, piensa ponerse a trabajar tan pronto como cumpla los 16 u obtenga el título de ESO, hasta los que son de los primeros de su promoción y tienen clarísimo que van a cursar estudios superiores, pasando por otros casos intermedios. Lógicamente, la valoración que padres e hijos realizan sobre la integración académica de los segundos varía dependiendo de la trayectoria que estos hayan tenido hasta el momento. No obstante, en lo que atañe al diagnóstico sobre las dificultades encontradas a lo largo de toda esa trayectoria, el discurso no varía tanto en función de los resultados académicos como según la generación migratoria o la edad con la que el chico o chica en cuestión se incorporase al sistema educativo español. En este sentido es reseñable que, en general, son pocas las dificultades académicas mencionadas por los alumnos y por sus padres que estén estrictamente vinculadas a su condición de inmigrados, y esas pocas son aludidas por jóvenes de generación 1,5 —nunca de segunda generación— y por sus progenitores. Así pues, incluso para los estudiantes inmigrantes con un rendimiento bajo (o, al menos, inferior al deseado) —y salvando al único caso de discriminación académica percibida encontrado, el cual se describirá en el apartado 7.1.3—, el diagnóstico de los entrevistados sobre los obstáculos encontrados para su rendimiento académico apunta más bien a cuestiones vinculadas a factores personales (falta de esfuerzo, de concentración, de capacidad, etc.); cuestiones comunes a inmigrantes y nativos. De cualquier modo, paso a continuación a detallar las dificultades específicamente unidas a la condición de inmigrante que salieron a relucir en las entrevistas a alumnos y a padres, ya que sirven para complementar o reforzar los análisis correspondientes realizados en el capítulo anterior.

La primera de ellas es la lingüística. Los ucranianos y los marroquíes que no son de segunda generación son los únicos que mencionan el idioma como uno de los principales, cuando no el principal, problema distintivo que han tenido que afrontar en el ámbito académico desde que viven en España. Muchos recuerdan como una etapa difícil esos primeros meses en los que no comprendían nada, en los que estaban en clase aburridos hasta el punto incluso de dormirse, como contaba una chica ucraniana. Para ellos, el desconocimiento del español conformaba un elemento añadido más a esa fase inicial —habitualmente la más dura de todo proceso de integración— en la que el inmigrante debe aclimatarse a una ciudad, un país y una sociedad distinta; en la que algunos de los entrevistados deseaban incluso regresar a su país de origen. No obstante, la mayoría asegura haber tenido un aprendizaje y una adaptación lingüística bastante

rápida, y en poco tiempo consiguieron que el idioma dejara de ser una barrera tan importante. Algunos afirman que fue sólo cuestión de meses. Así lo pusieron de manifiesto también los padres. En algún caso (como en el de una chica ucraniana que llevaba tres años de estancia y que hablaba español al nivel de un nativo), incluso quien escribe pudo comprobar por sí mismo esa rapidez en la integración lingüística. También en más de un caso, pude comprobar que, como es bien sabido, la velocidad de aprendizaje de los hijos es, al haber llegado a una edad más temprana, muy superior a la de los padres, hasta el punto de que los primeros ejercieron puntualmente de traductores en las entrevistas que mantuve con los segundos aun cuando éstos llevaban más tiempo viviendo en España. En dicho aprendizaje, las relaciones con chicas y chicos españoles y, en menor grado, las clases recibidas en las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) y ver la televisión en español son señalados como los factores más influyentes. Unos pocos mencionaron también la ayuda personal por parte de algún profesor que le prestó especial atención, y un par de chicas ucranianas dijeron haberse beneficiado, además, de las clases particulares de español que los padres les pusieron.

ALUMNA (A): A mí me ha costado muchísimo acostumbrarme aquí. Tampoco tenía muchas ganas de estar aquí, de estudiar, del idioma... Es que no quería estar aquí, quería irme, me costaba mucho trabajo. Pero ya al final del curso podía hablar bien, entendía a la gente... Pero ya era demasiado tarde, porque tenía que repetir. Y eso fue un trauma para mí, porque yo en mi país, a mí me daban diplomas porque sacaba muy buenas notas y aquí tuve que repetir, y me puse a llorar y todo de lo mal que lo pasé (...).

ENTREVISTADOR (E): ¿Qué fue lo que más te costó al principio?

A: El idioma.

E: ¿Cómo lo aprendiste?

A: Hablando con la gente. Y también tenía un profesor de lengua que era muy bueno, que siempre me ayudaba, me traía cosas para aprender. Y también en mi instituto se dan clases particulares de español [se refiere a las ATAL], y yo iba a esas clases, y eso me ayudó mucho.

E: ¿Cuánto tiempo a la semana daban esas clases?

A: Antes era casi todos los días si no sabías nada español, si sabías un poco más, a lo mejor tres días a la semana.

E: ¿Y eso fue lo que más te ayudó?

A: Lo que más me ayudó fue hablar con la gente que hablaba en español. Tenía una amiga que estaba conmigo en clase y que era de Ecuador y ella se sentaba conmigo y me hablaba, y así aprendí a hablar.

(Entrevista a una alumna ucraniana que llegó a España con 12 años)

En general, puede decirse, pues, que las apreciaciones de los padres y de los alumnos respecto a esta cuestión lingüística están en línea con los resultados extraídos del análisis de los datos de la encuesta. Ambos tipos de datos (cualitativos y

cuantitativos) indican que para una amplia proporción de los inmigrantes incluidos en este estudio (los provenientes de países hispanohablantes y los de segunda generación) el idioma no ha constituido una barrera para su integración, así como que, para el resto, lo ha sido o lo es más bien sólo de forma transitoria, ya que a estas edades el aprendizaje de una nueva lengua suele ser relativamente rápido.

Aparte de la barrera idiomática, los alumnos de generación 1,5 manifestaron tener o haber tenido ciertas dificultades con algunas asignaturas (como lengua, historia y ciencias sociales) que no compartían mucho del contenido con las correlativas que cursaban en sus países de origen, lo que les supuso tener que empezar desde cero en una parte importante de las mismas.

Asimismo, dos de las madres de alumnos que se incorporaron al sistema educativo español a una edad avanzada señalaron como un inconveniente el hecho de que la escolarización de sus hijas (las dos ecuatorianas en este caso) se realizara en función de su edad, sin tener en cuenta el nivel académico que tenían en el momento de su incorporación, una observación crítica que, como se verá más adelante, es compartida de manera mucho más amplia por el profesorado.

«Por la edad pasó directamente tercero, pero a mí no me gustaba que pasase a tercero, porque ella en mi país, no por ella, sino por problemas personales de nosotros, los mayores, el primer año ella lo repitió, porque el padre se fue y yo la dejé con mis padres. Entonces, ese año lo perdió. Luego el segundo año, fui yo también y la retiré. Y el otro año ya no quiso estudiar. Entonces, ya tres años perdidos. Entonces, luego aquí intenté que fuera al primer año y me dijeron que no, que por la edad que tenía ella tenía que ir directamente a tercero. Entonces, ella no dio ni primero ni segundo. Entonces, yo quería que estuviese en su nivel, no pasar dos cursos sin saber nada. Y el tercero lo pasó, pero ya el cuarto... ahora tiene que repetirlo». (Madre de alumna ecuatoriana)

A estas tres cuestiones (diferencias lingüísticas, curriculares y escolarización en función de la edad) se limitan básicamente las dificultades académicas ligadas a la condición de inmigrante que son mencionadas por los alumnos y padres entrevistados, afectando todas ellas más bien a la generación 1,5 y nada o prácticamente nada a la segunda generación. Hay que reseñar, además, que un par de padres de chicos de generación 1,5 que iban mal académicamente se mostraron algo desconcertados respecto a las causas del bajón que habían dado sus hijos en los resultados escolares tras emigrar a España; no acababan de explicarse por qué chicos que conseguían buenas notas en sus países de origen, aquí tenían bastantes problemas para sacar el curso adelante.

Por lo demás, es relevante apuntar que, a tenor de lo que cuentan alumnos y padres, en el plano académico no todo lo que se deriva de proceder de otro país son desventajas. Entre los ucranianos, por ejemplo, existe la opinión unánime (tanto en los alumnos como en los padres) de que el nivel del sistema educativo de su país es más alto que el de España, lo que les proporcionaría cierta ventaja en aquellas asignaturas que son comunes a ambos. La más subrayada son las matemáticas. Todos los ucranianos entrevistados coinciden en el mayor nivel de enseñanza que hay en su país en esta materia. Los estudiantes aseguran que cuando llegaron a España se les enseñaba cosas que en su país habían aprendido años antes en cursos inferiores. Así lo ilustran, por ejemplo, las siguientes palabras de una chica que llegó con doce años, incorporándose a 1º de ESO, y que cursaba 3º cuando fue entrevistada:

ENTREVISTADOR (E): ¿Notaste mucha diferencia de nivel en el instituto entre Ucrania y esto? Sin contar el idioma.

ALUMNA (A): Sí. Por ejemplo, en primero [de ESO], lo que daban aquí en matemáticas en mi país lo estudiaba cuando tenía ocho años.

E: Entonces, era mucho más fácil para ti, ¿no?

A: Sí. Y también cosas de geografía, de historia... Cosas que ya había estudiado allí, aquí las repetía.

E: ¿Y eso es algo que has hablado con compañeros tuyos ucranianos?

A: Sí.

La opinión de que el nivel de enseñanza de sus países de origen es más alto, más exigente que el que se encuentran en España, también se detecta en algunos de los entrevistados marroquíes y ecuatorianos, pero ni mucho menos se expresa de un modo tan unánime ni tan preciso como en el caso de los ucranianos.

De cualquier modo, hay que tener presente que en todas estas comparaciones de niveles los padres y alumnos introducen a menudo distinciones según el tipo de centro del que se proceda: sugieren que, dependiendo del centro del que se venga en el país de origen, el nivel al que se enfrentan en el de destino resultará más o menos complicado. Distinciones que pondrían de manifiesto la heterogeneidad de situaciones académicas y curriculares que se pueden hallar en los alumnos oriundos de un mismo país. Entre los ecuatorianos, por ejemplo, emerge claramente la diferenciación entre la enseñanza pública y la privada, otorgándosele a la segunda un mayor prestigio académico. Y otra chica ucraniana, a la hora de explicar su rápida y exitosa integración educativa, aclara que en ello tuvo mucho que ver las competencias adquiridas en el centro del que venía, uno de los más reputados del país.

«Por ejemplo, el inglés, allí te enseñan mucho más inglés que aquí. Creo que a veces la educación es allí un poco mejor que aquí. Dependiendo de donde vayas, si tú vas a colegios que son privados te enseñan mucho mejor (...) Es que los públicos son de gente más pobre, más humilde, que a veces que no tienen ni para libros ni para nada, entonces los otros no hace falta que sean ricos para ir a uno privado, que tienen un nivel más alto... ». (Alumna ecuatoriana que llegó a España con 2 años)

Por otro lado, en las comparaciones que padres y alumnos entrevistados hacen entre el sistema y el panorama educativo español y el de sus países de origen, la cuestión de la disciplina es, sin duda, una de las diferencias más subrayadas. Existe la percepción generalizada (detectada en las tres nacionalidades en las que se concentró la metodología cualitativa de este estudio) de que, en comparación con aquello a lo que están acostumbrados en sus países (o lo que conocen por sus padres u otros parientes y amigos en el caso de los jóvenes de segunda generación), en los centros de enseñanza españoles se vive un clima de poca disciplina, de permisividad y de falta de respeto hacia los profesores, lo cual es criticado por la gran mayoría; una percepción que también han captado otros estudios en España.²¹⁸ En ese sentido, los padres sobre todo, pero también muchos chicos, muestran su preferencia por el funcionamiento de los sistemas de sus países nativos. El choque más acentuado parece darse en el caso de los jóvenes latinoamericanos, que mantienen ciertas maneras (como, por ejemplo, levantarse de sus asientos cuando el profesor o profesora entra en el aula, o tratarlo siempre de usted y de señor o señora) que en sus países son consideradas normas básicas de educación y que en España se perdieron hace décadas. La valoración positiva que de este comportamiento pueden hacer los profesores —la cual pudiera suponer un pequeño beneficio para su evaluación académica— contrasta con la respuesta que a veces encuentran en los compañeros españoles, que toman esas formas que los jóvenes inmigrantes identifican como más respetuosas como objeto de burla —lo que puede ser un pequeño escollo para su integración en el plano social—. Es lo que le ocurrió a una chica ecuatoriana en su primer día de instituto en España cuando se puso en pie al entrar el profesor en la clase:

«Me dijeron: "¿Y tú que haces de pie?" "Nada, estoy saludando [al profesor]". "No, que aquí no se saluda". Y me senté. Y algunos se reían». (Alumna ecuatoriana de 4º de ESO).

Aunque en el caso de nuestros entrevistados todos aseguran mantener el respecto por el profesor que les ha sido inculcado en sus países de origen, lo cierto es que no

²¹⁸ Ver, por ejemplo, Delpino (2008: 85), una investigación realizada en centros de Madrid y Salamanca.

resultaría extraño que, como resultado de esas burlas y de ese pequeño “choque cultural”, los inmigrantes acabasen perdiendo esas “buenas formas” y adaptándose a las habituales en España, tal y como, de hecho, dice haber contemplado a veces la siguiente estudiante ecuatoriana de segunda generación:

«Allí hay mucho más respeto por los profesores. Yo lo noto cuando voy allí. Por ejemplo, siempre se trata de usted, o de señor o señora. En cambio, aquí es diferente el trato. Pero no porque lo hagas con mala educación; es la costumbre. Pero los chicos que vienen de allí cambian mucho cuando llegan aquí. Por ejemplo, a veces se adaptan tanto a los españoles que cambian hasta sus buenas formas. Además, a veces los propios niños españoles se burlan de ellos por tratar de esa forma respetuosa y, claro, ellos se sienten avergonzados y luego se acoplan a los demás. Pero sí, a los profesores allí se les trata con mucho más respeto. Mi madre me contaba que allí eso es mejor». (Alumna ecuatoriana de 4º de ESO).

7.1.2. *El discurso del profesorado*

Como en cierto modo cabía esperar²¹⁹, los profesores presentan un discurso con un alto grado de cohesión interna, lo cual no significa que no hubiese ciertas disensiones respecto a cuestiones puntuales. Por lo general, el profesorado asocia a los alumnos inmigrantes con un nivel académico más bajo. No obstante, se hacen dos tipos de distinciones importantes: una referida al tiempo de residencia en España y otra referida a la nacionalidad o procedencia.

Respecto a la primera, son varios los profesores que aclaran —sin que el resto de los presentes en los grupos se mostrara en desacuerdo— que los resultados de estos chicos varían fuertemente según el tiempo que lleven viviendo en España. Los recién llegados y los que aún llevan relativamente poco tiempo viviendo en este país son aquellos a los que los profesores suelen identificar con un rendimiento inferior. Aparte del nivel de conocimientos y de los hábitos de estudio que traigan de sus países de origen, sobre lo cual se incidirá a continuación, son varios los factores que se mencionan como condicionantes a este respecto. Primero, algunos de ellos llegan una vez ha comenzado el curso, lo que hace todavía más difícil su adaptación al ritmo de la clase. Además, como se vio en el capítulo 3, en el momento en el que se realizó la investigación, la Administración obligaba a matricular a estos alumnos en función de su edad y no de su nivel de competencia académica, como los profesores acuerdan que sería lo más adecuado. Esto eliminaba una opción institucional de controlar desde un primer momento ese desfase curricular que pudieran tener. En segundo lugar, está el

²¹⁹ Como se explica en el anexo metodológico, ésta fue una de las razones por las que se eligió llevar a cabo dinámicas grupales con los docentes.

problema del desconocimiento del español al que muchos (generalmente, todos los que no provienen de países hispanohablantes) se enfrentan. Este desconocimiento hace que entre los recién llegados, durante los primeros meses, se repitan escenas en las que el chico o la chica pasan la mayor parte de su tiempo en el aula haciendo ejercicios con un libro de español para extranjeros sin poder seguir el contenido de las clases. En tercer lugar, se mencionan también algunas diferencias culturales que pueden entorpecer el avance académico de los alumnos inmigrantes, aunque, como se verá a continuación, éstas se circunscriben casi exclusivamente a los originarios de países de tradición musulmana. Por último, en lo que respecta a la familia, el único elemento diferencial señalado se concentra en la preocupación mostrada por algunos profesores en cuanto a que dicen tener constancia de que, debido al extenso horario de trabajo que tienen sus padres, algunos jóvenes inmigrantes pasan solos las tardes enteras, sin que haya ningún adulto que les supervise e incluso ejerciendo ellos de cuidadores de sus hermanos pequeños. Ello implicaría un fuerte déficit de control paterno sobre las actividades de estos chicos.

Estos condicionantes (el desfase curricular —al cual no ayuda la entrada en el sistema educativo una vez que ya ha comenzado el curso, ni la escolarización según la edad—, el desconocimiento del español y, en menor medida, determinadas diferencias culturales y la desatención parental debido a las largas jornadas laborales que afrontan muchos padres inmigrantes) conforman las elucidaciones más recurrentes en el discurso de los profesores a la hora de explicar la desventaja académica de los alumnos inmigrantes y, más concretamente, de aquellos que no llevan demasiado tiempo en España. Todo ello haría que en el caso de los recién llegados que se incorporan a la ESO se estime prácticamente imposible que consigan superar el curso en el que entran, que se considere que ése es normalmente un año académicamente perdido para ellos y que, si se incorporan en tercer o en cuarto curso, difícilmente llegarán incluso a obtener el graduado de secundaria. Lo contrario es visto como una excepción, si bien los propios profesores se encuentran con “anomalías” de este tipo cuyo significado e implicaciones no deberían pasar inadvertidas y sobre las cuales se mostrará un ejemplo en el siguiente apartado, dedicado a la discriminación académica.

«Los que van avanzando, llevan ya aquí... han estudiado algo más, ¿no? Algo más de la secundaria. Los que tenemos con incorporaciones tardías en tercero, incluso en cuarto, estos alumnos no terminan bien. Porque los desfases son tan grandes que no...Es decir, que las criaturas, entre que llegan y se enteran...Y mira que les ayudamos. Porque ahora estamos ahí que...Pero muchos de ellos terminan sus cursos en enero; vienen en sus

vacaciones de verano, terminan sus vacaciones de verano y vienen aquí. Se incorporan a finales de abril o en mayo. Es decir, curso perdido. Empiezan, y al final eso. Si se incorporan en tercero o cuarto, estos alumnos generalmente no suelen conseguir titular. Me acuerdo de una chiquita argentina que vino en el mes de abril. Claro era una alumna que de su país venía con sobresaliente, ¿no? Pues se adaptó, se adaptó perfectamente. Bueno, se adaptó... Hizo un sobreesfuerzo. Lloraba, porque decía: “¿cómo puedo?” Y como tenía las capacidades lo sacó. Sacó el curso en un mes y medio. Eso ha sido espectacular; eso no es lo normal para una incorporación tan tarde. Y pasó a bachillerato». (Orientadora)

En contraste, los nacidos en España y los que llevan más tiempo de residencia — los que, por ejemplo, han cursado la enseñanza primaria en este país—, son generalmente vistos “como uno más”; no se percibe que haya factores vinculados a su origen inmigrante que afecten a su rendimiento de un modo específico, sino que se piensa que comparten los mismos problemas que los españoles.

«Es que también depende del tiempo que lleven aquí. Dices, los colombianos [en referencia a una profesora que había señalado que éstos tenían un bajo rendimiento]; yo tengo un colombiano en segundo de ESO que es de lo mejores de la clase, pero es que ese chaval lleva aquí muchos años, hizo primaria aquí. Entonces, es muy distinto si se acaba de incorporar ahora mismo, que viene con el nivel de su país, que probablemente es muy bajo, a si lleva aquí ya 5 o 6 años y está completamente integrado; entonces pasa a ser un alumno normal, que será bueno o será malo dependiendo de sus capacidades de estudio o lo que sea, pero no hay ninguna diferencia» (Tutor de un 4º de ESO).

La presencia de la segunda de las distinciones mencionadas en el discurso del profesorado (la relativa a la procedencia geográfica) es tal que puede decirse que lo vertebra, ya que aparece en prácticamente todas las intervenciones relativas al rendimiento académico de estos alumnos y lo hace, además, mediando la acción de los condicionantes recién comentados en tanto en cuanto se considera que el nivel académico que traen, la facilidad para aprender español o el peso de las diferencias culturales varían en función del lugar de procedencia. Tal y como han constatado previamente otros trabajos cualitativos desarrollados en España²²⁰, al responder al porqué del retraso o del fracaso académico de los alumnos inmigrantes el profesor tiende a ofrecer explicaciones que toman el país o la zona de origen como criterio clasificatorio; es decir, el docente expresa ideas homogéneas sobre los distintos grupos de inmigrantes que le sirven para explicar su rendimiento hasta el punto de ordenarlo jerárquicamente. Según lo que puede concluirse del análisis del discurso de los docentes, ese *etiquetaje* que se realiza sobre cada uno de los grupos de inmigrantes se lleva a cabo, fundamentalmente, por medio de la generalización de los casos que los

²²⁰ Ver Bueno y Belda (2005), Delpino (2008), Del Valle y Usategui (2007), Márquez y Padua (2004), Terrén (2001), Ortiz Cobo (2008) y Siguán (1998).

profesores se encuentran en su experiencia profesional personal, aunque a veces también puede verse influido por lo que otros compañeros les cuentan. El nivel curricular con el que perciben que llegan de sus países de origen es el principal elemento que da contenido a esas etiquetas:

ORIENTADORA 1 (O1): Y yo con los niños extranjeros sí noto como grupos, ¿eh? Noto como grupos que además tienen unas características como muy iguales todos. Porque, por ejemplo, la gente de...latinoamericana: los peruanos, los...ecuatorianos.

ORIENTADORA 2 (O2): Ecuatorianos sobre todo. Ecuatorianos, sobre todo, el nivel bajísimo, bajísimo, bajísimo. Y allí revisas los expedientes y, de acuerdo con los criterios que allí tenían, son buenas notas...

O1: Allí me han comentado eso: si tú no faltas no sé cuantos días... Porque claro, allí faltan a clase una barbaridad... Si tú asistes equis días pues ya tienes...estás aprobado.

O2: (...) Después eso, los ucranianos son...maravillosos. Es increíble.

O1: Rápidamente enganchan un ritmo que supera a... Los chinos también bien, en general. Los niños y las niñas. Tengo una niña que es china y es la mejor de su clase, y va muy bien. Y esa niña... Los chinos, en general, la experiencia que a mí me ha dado, esa gente se pone al día bien rápido. Y los ucranianos y todos los de los países del Este. Luego, otra cosa que he visto yo también muy clara con respecto a los marroquíes es que en el sistema... en la...en el tema disciplina, son negados. Son negados.

(Entrevista conjunta a dos orientadoras de un mismo IES)

«En general, te encuentras con que hay alumnos que vienen con una preparación suficiente de su país, con una actitud positiva hacia el estudio, por ejemplo todos los que vienen de países del Este, que vienen con una buena preparación y una buena predisposición al estudio, pero que tienen el problema del idioma. Mientras que nos encontramos con alumnos que vienen de algunos países de Sudamérica, no de todos, con una capacitación y una preparación muy escasa, muy muy muy escasa, y que no tienen el problema del idioma. Y luego tenemos los chicos magrebíes, en los que se reúnen los dos elementos». (Director de un IES)

Resulta difícil —imposible a partir de la información recabada en esta investigación— determinar en qué medida prejuicios y estereotipos externos al ámbito educativo (presentes en la sociedad) entran a formar parte también de dicho proceso de etiquetaje. Lo que sí parece claro es que estas etiquetas pueden convertirse con cierta facilidad en nuevos estereotipos en la medida en que se instalen como esquemas mentales que sean ampliamente compartidos por la comunidad docente. En este punto considero conveniente exponer un par de observaciones relativas al contexto y la naturaleza de este discurso *jerarquizante* sobre el rendimiento académico. En primer lugar, decir que surgió automáticamente cada vez que se les preguntó a los docentes por su percepción de la integración de los alumnos inmigrantes (e incluso cuando no se hizo), y que fluyó de una manera espontánea, sin que el entrevistador sugiriese ningún tipo de distinción según el origen de los estudiantes. En segundo lugar, señalar que, de los docentes interrogados, sólo unos pocos realizaron la puntualización de que se trataba

de un ejercicio de generalización, que “*después hay casos y casos*”; la mayoría no establecían este matiz, lo que, unido al primer punto, pudiera tomarse como indicio de que, de hecho, se trata de una clasificación que está bastante asentada en ellos como esquema mental que les ayuda a simplificar la diversa y compleja realidad a la que se enfrentan.

Así pues, sobre la base de este proceso simplificador de etiquetaje el profesor ordena jerárquicamente el rendimiento de los distintos grupos de alumnos inmigrantes. En ese ordenamiento, la posición más baja la ocupan los marroquíes y los latinoamericanos, aunque de estos últimos suele exceptuarse a los chilenos y, sobre todo, a los argentinos, que, según los profesores, traen habitualmente un nivel más elevado; y por encima se sitúa a europeos del Este y a asiáticos. Preciso a continuación, uno por uno, los comentarios más repetidos que acompañan a cada grupo.

De los marroquíes se destaca que traen un muy bajo nivel de competencia curricular y que en algunos casos llegan incluso sin haber estado escolarizados o con discontinuidades en su escolarización. Se subraya que presentan, además, el problema inicial del idioma, aunque, por lo general, lo acaben aprendiendo sin especial dificultad. Constituyen el principal (casi el único) grupo sobre el que se subrayan determinadas diferencias culturales distintas a la idiomática a la hora de explicar su rendimiento, aludiendo entonces a la influencia negativa de la “cultura árabe” y de ciertos preceptos o interpretaciones del Islam. Una de las más reiteradas se plasma en la queja de algunas profesoras respecto a la actitud y el comportamiento machista de muchos varones de este origen, a los que les cuesta aceptar que una mujer esté en una posición de autoridad sobre ellos, lo que, en algunos casos, les lleva a comportarse de manera disruptiva. Otras menos mencionadas son, por ejemplo, algunos casos particulares de chicas a las que las familias les han concertado sus matrimonios y se encuentran ya al frente de su propio hogar, o la dificultad que encuentran cuando, recién llegados, tienen que afrontar el cambio en la *lateralidad* de la escritura. Todo ello les sitúa a la cola en el plano académico, según las percepciones expresadas por los docentes.

PROFESOR 1 (P1): Después, no hemos hablado de la otra nacionalidad que es Marruecos. Pero yo no sé si tenemos algún alumno marroquí que llegue a cuarto. Es que eso es muy significativo. Todos tenemos alumnos marroquíes en cursos inferiores. ¿Pero en cuarto tenemos algunos? Ninguno. Y aquí hay muchos marroquíes. El caso es que no llegan, no llegan a cuarto, yo no sé por qué motivo, pero no llegan. Y hay un montón...

PROFESORA 2 (P2): Hay uno que lleva casi todo el año con un profesor ATAL aquí, que son los que dan español, y no hay manera de que el niño se integre.

ENTREVISTADOR (EN): ¿Y aprenden la lengua?

P2: La aprenden, pero no se integran.

P1: Sí la aprenden, pero no consideran importante el estudio, o... no sé.

P2: La cultura.

PROFESORA 3 (P3): Otra cosa es que los alumnos masculinos marroquíes tienen muchos problemas con el profesorado femenino, muchísimos problemas. No hacen caso de la profesora para nada. La cultura a través, el choque.

EN: ¿No aceptan que una mujer esté en una posición...?

P3: No, para nada. Es que me pone de los nervios... Mira que yo no tengo, ¿eh? Pero lo sé.

(Grupo de discusión con tutores de cuartos de ESO)

Igualmente, de los latinoamericanos también se resalta que llegan con un desfase académico bastante grande, salvo las excepciones ya comentadas. En alguna intervención (como la recogida en la p. 242) se hace alusión al problema particular de que muchos de ellos se incorporan cuando ya está muy avanzado el curso debido al gran desfase que hay —al proceder del Hemisferio Sur y tener las vacaciones de verano a partir de enero— entre sus calendarios escolares y el español. En el lado positivo se distingue, sobre todo, su buen comportamiento en clase y su respeto por la figura del profesor (lo cual puede anotarse como diferencia cultural), algo también apuntado por los propios padres y alumnos latinoamericanos y que probablemente llama aún más la atención de los docentes debido a que contrasta con la actitud y el comportamiento poco respetuoso de muchos nativos, una de las quejas principales y generales del profesorado a la hora de valorar los problemas de la enseñanza en España.

PROFESOR 1 (P1): Y académicamente los sudamericanos muy mal

PROFESORA 2 (P2): Sí, se les nota un montón.

PROFESORA 3: Pues la mejor de mi clase es Argentina.

P1: Yo hablo de ecuatorianos, colombianos, bolivianos, dominicanos...

P2: Claro, quizás hay que diferenciar

P1: Los de Chile y Argentina sí que traen buen nivel.

(Grupo de discusión con tutores de cuartos de ESO)

«Los...que...de América Latina vienen con un currículum bastante más bajo, aunque son niños... eh... que tienen interés por el estudio. Intentan eh...bueno, mantener la, las cuestiones de tipo educacional. (...) Porque son chicos normalmente educados, con una buena letra. Con un modo de dirigirse a los profesores que suele ser adecuado y bien valorado por el profesorado». (Orientadora)

Los europeos del Este son situados en un escalón académico superior al de los dos grupos anteriores. De ellos se dice que traen un buen nivel en aquellas asignaturas de contenido semejante a las que daban en sus países de origen, especialmente en matemáticas, visión que coincide con lo que declaran los propios alumnos y sus progenitores. También suele hacerse referencia a su buena predisposición para el estudio, a su motivación, apuntando como posible causa al valor que en sus países se le

otorga a la formación y a la exigencia de los padres. Asimismo, en más de una ocasión se comenta su fuerte sentido de la responsabilidad y de la disciplina. Se acentúa, además, su rapidez para aprender el idioma, sobre todo en el caso de los rumanos, por ser la suya, como el español, una lengua románica.

«Los de Europa del Este, por ejemplo, pues son alumnos muy rendidores. Tienen un currículum, la mayoría un currículum en matemáticas alto. Son alumnos muy rápidos para el aprendizaje de las lenguas. Son alumnos que tienen una buena exigencia de, de trabajo ¿no? Un buen pronóstico normalmente. Por eso, pero también porque las familias lo suelen imponer. Fíjate que te hablo muy, muy en general». (Orientadora)

En cuanto al alumnado chino y del sudeste asiático, es de suponer que su escaso protagonismo dentro de este discurso del profesorado tiene que ver fundamentalmente con su menor presencia relativa entre la población estudiada (suponen solamente un 4% del total). En cualquier caso, es de reseñar que los pocos comentarios que suscitan tienen generalmente un tono positivo. Se enfatiza su carácter respetuoso y, como en el caso de los europeos del Este, su buen rendimiento en matemáticas.

Más llamativo e indicativo puede resultar el hecho de que los europeos occidentales, que representan nada menos que una cuarta parte del alumnado inmigrante encuestado, pasen bastante inadvertidos en esta clasificación académica en función del lugar de origen que llevan a cabo los docentes. Las alusiones a ellos son prácticamente inexistentes en las valoraciones sobre la integración académica de los extranjeros, aunque sí se les menciona al comentar la presencia de alumnado inmigrante en las aulas, lo que eliminaría, en cierto grado, la posibilidad de que dicha omisión estuviera motivada porque los profesores no los considerasen alumnos inmigrantes como al resto. De lo poco que se comenta de ellos, lo más reiterado es el problema que a menudo presentan los estudiantes británicos en el aprendizaje del español; obstáculo que, como se verá, dificulta también sus relaciones con otros compañeros, y del que los profesores culpan tanto a ellos mismos como a sus familias, por mostrar una escasa o nula intención por su integración lingüística.

ORIENTADORA 1 (O1): (...) Pero es que hay otros casos, como el caso de los ingleses, que se llevan aquí la tira de tiempo y por narices aquí hay que hablar, hay que hablar inglés. Hemos tenido este año un caso... (...) Bueno, es algo horrible, es algo horrible. Y los padres por narices que tienen que... Vienen y algunas veces ¡hemos tenido hacer entrevistas en inglés!

ORIENTADORA 2 (O2): Yo es que me niego. Yo ya me negué.

O1: Porque no se han adaptado a lo que es su obligación. Usted viene a este país y qué mínimo, ¿no? De...

O2: ¡Hombre! Es que estás en España, ¿no?

O1: Y en este, en este centro no hay, no hay tantos, no es tanto eso de los ingleses como en otros. Que yo lo sé más por, por lo que comenta el compañero de ATAL. En Mijas son como colonias, ¿eh? Son como colonias específicas de ingleses, ¿eh?

O2: Son guetos totales y no...

O1: Que, que... que ahí están. Y que llegan a las clases, y que llegan a los institutos, y a ver, qué mínimo. Si aquí estamos en España, pues qué mínimo.

O2: Sí, y piden que se les adapte material. Eso se le adapta cuando llega y no sabe el idioma, pero si se le adapta al inglés, ¿por qué no se le adapta a un ucraniano? O a un marroquí, ¿no?

(Entrevista conjunta a dos orientadoras de un mismo IES)

7.1.3. *¿Discriminación académica?*

En el plano académico son excepción los casos de discriminación percibida. Como ocurría con la pregunta abierta cuyos resultados se recogen en el punto 6.2.2 (P28 en el cuestionario), la inmensa mayoría de los entrevistados no menciona experiencias discriminatorias que hayan afectado directamente a su rendimiento escolar. Tampoco los padres lo hacen —“si ha tenido algún problema [de discriminación] no me lo ha dicho”, responde más de uno—. Sólo uno de los entrevistados y su madre se manifiestan en este sentido, pero su caso es lo bastante significativo como para que sea destacado; no sólo por lo llamativo del mismo, porque en él se evidencien crudamente las implicaciones psicológicas y académicas del sentimiento de discriminación, ni porque dé pie a pensar que perfectamente puede haber otros similares, sino también porque, como se verá a continuación, pone el foco de atención sobre una práctica que sí se ha mencionado en más de una entrevista a alumnos y padres, sobre la cual también se encuentran indicios en los grupos con profesores, y que se antoja, por tanto, más extendida.

El caso en cuestión lo protagoniza una chica ecuatoriana que apenas llevaba siete meses viviendo en España cuando fue entrevistada. Según cuentan tanto ella como su madre, Ana Laura²²¹ se incorporó a 4º de ESO en el último trimestre, a algo más de dos meses de que el curso finalizara (lo que ilustra lo previamente apuntado sobre las incorporaciones tardías de los latinoamericanos), y cuando lo hizo, la Dirección del instituto le comunicó que directamente tenía que repetirlo, sin darle opción a que fuese evaluada como el resto de sus compañeros y sin haberle realizado una prueba previa

²²¹ Para asegurar el anonimato de los entrevistados, todos los nombres de pila utilizados en la redacción son sustitutos de los reales.

para comprobar el nivel que tenía, hecho que madre e hija interpretaban como un claro acto discriminatorio.

ALUMNA (A): Yo estaba allí en cuarto de informática, ya tenía especialización y todo, y vine aquí y nada, he perdido el curso. Porque simplemente llegué en el último trimestre. No me dieron nada, ni las notas ni nada.

MADRE (M): Le dijeron que tenía que repetir el curso (...), tiene que volverlo a repetir, y ya serían tres años en el mismo curso.

ENTREVISTADOR (E): ¿Tres años por qué?

A: Porque ya son tres años de cuarto: el año que lo hice en mi país, este año, y el siguiente.

M: Entonces, como aquí, perdona que te diga, son tan racistas... el español que diga que no es racista en muy mentiroso. Pero tiene su racismo muy escondidito.

E: Porque... ¿en el colegio ha vivido experiencias de racismo o de discriminación?

M: Claro. Porque mi hija lo que estuvo fue dos meses, que eso lo podía recuperar, y no quisieron. Es una parte de racismo para mí, porque si tú eres profesor y yo soy la madre y yo vengo y te hablo: "Profesor., mira, ¿me puedes ayudar?". Y tú, si lo ves conveniente, dices: "bueno, te ayudaremos". Pero aquí nada.

E: ¿Y desde el principio dijeron que tenía que repetir?

M: Que no, que tenía que repetir y que tiene que repetir (...).

E: Y eso, ¿fueron los profesores, el director...?

M: El director.

E: Pero, ¿ni siquiera esperaron a ver el nivel que tú tenías?

A: No.

E: ¿Qué explicación dieron?

M: Porque la niña no estaba adaptada, y tenía que adaptarse a las costumbres de aquí.

Y es que, por lo que relata la madre, entre los argumentos que el director le dio para justificar su decisión éste aludió al nivel inferior que, en su opinión, tiene la educación en Ecuador, lo que, según él, hacía imposible que su hija pudiese aprobar el curso habiendo acudido sólo durante dos meses a clase. Esta justificación habría contribuido a la percepción de discriminación.

M.: Pero hasta el director mismo dijo una palabra... ¿Cómo fue lo que dijo? Yo, porque a mi hija no le tomaran represalias de ningún tipo, mejor me callé, porque como que achacó a nuestro país... ¡Ah! Dijo: "el estudio de Ecuador no vale". Oye, le dije, "qué pena que nuestro estudio no valga y éste de aquí valga donde quiera", le dije yo así.

E: ¿Menospreciando entonces el nivel de la educación de allí?

M: Sí. (...) Y me dice [refiriéndose al director], "¿por qué no la manda usted a su país a estudiar?" Pero de nada le vale. ¡Si usted supiera el gasto que he hecho para traerla! Y volverla a mandar... Tener otra vez los gastos de mandarla allá. Le dije: "¿Usted no puede colaborar con nosotros?" Dice: "no, es que no se puede". Entonces yo le digo "bueno, no pasa nada, la voy a hacer que repita el año". Y ella que lo ponga todo de su muy buena parte, y que pase con muy buenas notas y se las pongan en la cara. Que les muestre lo que ella vale. [Se oye a la chica llorar].

Los efectos de estos hechos sobre el estado de ánimo de Ana Laura, que se definía a sí misma como una muy buena estudiante y que se veía con capacidad para

aprobar el curso, son directos y serios: la chica se mostró visiblemente afectada por lo sucedido²²², decía haber perdido las ganas de seguir estudiando, tenía la percepción, como su madre, de que la española es una sociedad racista, y por todo ello tenía decidido regresar a su país de origen en un futuro no muy lejano.

Como decía antes, de todos los alumnos y padres entrevistados éste es el único caso en el que se manifiesta un sentimiento de discriminación académica y en el que la relación con los profesores no es calificada como buena, pero no es el único en el que se detecta el factor que en cierto modo está en el origen de dicho sentimiento, a saber: las bajas expectativas que tienen los profesores hacia los alumnos inmigrantes cuando éstos están recién llegados y, aún más, cuando lo hacen una vez el curso ya ha comenzado (algo que sucede frecuentemente con este tipo de alumnado). Entre los entrevistados encontramos otros ejemplos de ello. En el extremo opuesto al anterior en cuanto al resultado final, llaman la atención los casos de un par de chicas que, a pesar de incorporarse también tardíamente al curso y de recibir unas bajas expectativas por parte de los profesores, consiguieron sacarlo adelante. A Natasha, por ejemplo, que llegó desde Ucrania comenzado el segundo trimestre, los profesores le transmitieron que era imposible que pasara 3º de ESO ese mismo año y, quizás fuera ese el motivo, o uno de los motivos, por los cuales fue incorporada directamente al que ella describía como uno de los peores grupos tanto académicamente como en cuanto a comportamiento; un grupo con una alta proporción de repetidores y de extranjeros.²²³

ENTREVISTADOR (E): ¿Cuántos meses me has dicho que llegaste tarde en el curso?

ALUMNA (A): Llegué en enero.

E: Y, aún así, te dio tiempo a aprobar todo... O sea, que te debiste esforzar mucho mucho...

A: Nadie creía, nadie; ni la profesora de español, ni los compañeros, nadie. Decían que es imposible

E: ¿Que te decían al principio? "No lo vas a conseguir, vas a tener que repetir", ¿o qué?

A: Sí, y dicen: "para ti será mejor repetir tercero, así aprenderás más". Yo digo: "no, no, repetir no" (...). Me tocó en la clase donde eran casi todos extranjeros, que me acuerdo que la gente nueva que venía dejaba el instituto al poco tiempo, porque cuando tú vas y no te enteras de nada (...) Y no sólo eran muchos extranjeros, sino todos los repetidores, todas esas cosas. Insultaban a los profesores, fumaban porros y todas esas cosas. Y los profesores ni venían. Bueno, venían pero muy enfadados siempre (...) Y yo iba aprobando todo porque después de la clase iba a mi casa y me ponía a traducir todos los libros que tenía. Y

²²² De hecho, la entrevista tuvo que finalizarse abruptamente debido a que la chica rompió a llorar desconsoladamente al recordar lo acontecido.

²²³ Hay que recordar que hasta 4º de ESO los alumnos no tienen que elegir entre distintos itinerarios académicos, lo que significa que en los cursos previos la composición de los grupos está a completa discreción del centro.

eso me costaba trabajo. ¡Un sábado todo el día para traducir dos páginas de un libro! Eso cuesta trabajo...

E: Has dicho que la primera clase en la que entraste la mayoría eran extranjeros...

A: En tercero sí, pero en cuarto yo elegí la opción más difícil, el tecnológico, y ahí ya casi todos eran españoles.

E: Pero en tercero os dividís en la clase sólo para algunas asignaturas optativas, ¿no?

A: Sí, en tercero casi todas las asignaturas son las mismas para todos.

E: Y sin embargo, estabais muchos extranjeros en esa clase...

A: Sí, no sólo mucho extranjeros, sino todos los repetidores. Insultaban a los profesores, fumaban porros y todas esas cosas. Y los profesores ni venían. Bueno, venían pero muy enfadados siempre.

Sin embargo, Natasha, a base de mucho esfuerzo, pero también, según ella, gracias a la muy buena base que traía desde Ucrania, logró aprobar 3º de ESO. Según comenta, sólo cuando los profesores vieron lo mucho que se esforzaba comenzaron a mostrar interés por ella.

A: Bueno, al principio lo que tenía que hacer era empezar en blanco los exámenes, porque ni siquiera sabía que tenía que hacer y no entendía español. Entonces no me ayudaban. Pero después, cuando ya se dieron cuenta de que yo me esforzaba un montón, ya sí que me empezaron a ayudar.

E: Te empezaron a ayudar entonces cuando vieron que tú sí podías aprobar, ¿no?

A: Sí.

Ya en 4º de ESO, y con todavía sólo un año y medio de estancia en España, Natasha asegura que no sacó menos de ochos y nueves en sus calificaciones finales, y en la entrevista, cuando todavía le faltaban otros dos cursos para dar ese paso, se mostraba deseosa de que llegase el momento de ir a la Universidad. Desde un primer momento consiguió romper, pues, con las bajas expectativas que en un principio habían depositado en ella sus profesores.

Algo parecido le ocurrió Claudia, una chica ecuatoriana que también consiguió pasar 3º de ESO pese a llegar con el curso empezado. Las siguientes palabras de su madre ilustran de nuevo la existencia de tales expectativas anticipadas por parte de los profesores:

«No, el primer año [no le fue mal]... los propios profesores se extrañaron mucho, porque ellos me dijeron, que yo tuve una charla: "nosotros cuando vemos a gente de fuera que viene y, sobre todo, con el curso avanzado, creemos que no va a pasar. Ella nos sorprendió, ella fue una excepción". Suspendió alguna asignatura, pero pasó». (Madre de Claudia, alumna ecuatoriana que llegó a España con 14 años)

Así pues, aunque los resultados finales sean muy distintos, bajo estos tres casos subyace un fenómeno común: las bajas expectativas que, de un modo anticipado, esto es, antes de haber comprobado personalmente su capacidad y su rendimiento individual,

tienen los profesores sobre los alumnos recién llegados o con poco tiempo de estancia en España. Unas expectativas que estarían alimentadas por ese etiquetaje del que se daba cuenta en páginas previas.

Los procesos por los que dichas expectativas anticipadas pueden llevar a un peor rendimiento por parte de estos alumnos (a través de un trato desigual hacia ellos) son básicamente dos. A ambos se hizo referencia en el repaso bibliográfico y teórico del segundo capítulo. En primer lugar, pueden influir negativamente en la motivación del alumno para el estudio. Lo harán en la medida en que éste sea consciente de tal nivel de expectativas —algo que, como bien mostraron Rosenthal y Rubin (1978), puede suceder porque los profesores se lo transmitan verbalmente (lo que le ocurrió a Natasha) o de manera implícita y no verbal (por ejemplo, prestándole menos atención y dedicación)— y ello le lleve a adoptar un comportamiento y un grado de esfuerzo acorde a esas expectativas y, en consecuencia, a reforzarlas rindiendo por debajo de sus posibilidades. Es lo que se conoce como una *profecía autorrealizada* (Merton, 1968). En segundo lugar, tales expectativas pueden hacer que un profesor o la dirección del centro, decididos “a no perder tiempo”, llegue incluso a interponer algún tipo de obstáculo escolar (institucional), como, por ejemplo, la decisión de no evaluar al alumno/a (caso de Ana Laura, según su relato), o su inclusión en un grupo del que, comparativamente, el profesorado también espera poco en lo académico, con muchos repetidores, por ejemplo, y puede que también con bastantes alumnos inmigrantes (¿el caso de Natasha, quizás?).

En definitiva, a tenor de toda la información recabada, parece, por un lado, que ha de ser muy minoritaria la proporción de hijos de inmigrantes que se sienten discriminados en el plano académico. Por otro lado, sin embargo, dicha información apunta que las expectativas iniciales que los profesores tienen respecto a los alumnos inmigrantes estarían viéndose fuertemente condicionadas por las ideas preconcebidas que tienen sobre ellos, es decir, estarían alimentadas por ese etiquetaje que describía en el apartado anterior, lo cual constituye una fuente potencial de discriminación en la medida en que puede desembocar en un trato desigual hacia éstos y tener consecuencias negativas para su rendimiento académico por medio de los dos mecanismos ya descritos. Como se destacó unas páginas atrás, estas ideas, estas etiquetas, no nacen necesariamente de estereotipos y prejuicios asentados en la sociedad española; más bien parecen conformarse fundamentalmente a partir de la experiencia previa, a partir de la observación, sobre todo, del nivel curricular que traen estos jóvenes desde sus países de

origen. Ahora bien, por más que tengan cierto fundamento empírico, estas ideas preconcebidas no dejan de ser el producto de observar los resultados académicos (algo adquirido) de unos pocos para hacerlos luego extensibles a todo un grupo de población que es definido por su origen nacional o geográfico (un rasgo adscrito). Ello las sitúa en el terreno de los estereotipos o, al menos, en la frontera del mismo, ignorando la diversidad de situaciones, capacidades y curriculums que estos alumnos traen desde sus países de origen, y enfatizando sus diferencias con respecto a los nativos al tiempo que se minimizan sus similitudes. Como bien describe Delpino (2008: 84) a propósito del hallazgo de este mismo discurso en profesores de Madrid y de Salamanca:

«Algunas de las afirmaciones recogidas entre los profesores tienen como base un conocimiento empírico de alumnos que, al ser generalizado sobre una base insuficiente, se convierte en el estereotipo que otorga una falsa seguridad a quien lo usa. Al producir un estereotipo como respuesta, el docente cree explicar la realidad que enfrenta, sin ser consciente de que, por esa vía, probablemente clausura la posibilidad de alcanzar una mejor comprensión de ella y, sobre todo, de las particularidades que conlleva el caso de cada uno de sus alumnos inmigrados. De generarse un discurso docente compartido, a partir de estos estereotipos, se tendría una base orientadora de prácticas educativas que ignora la realidad diversa de necesidades del alumnado de origen extranjero».

Mientras el caso de Ana Laura muestra los efectos negativos (traumáticos) que pueden provocar estas ideas y expectativas prejuiciosas por parte de los profesores, los de Natasha y Claudia, así como algún otro que emergió en las entrevistas con los docentes y que también lograron pasar su primer curso en España a pesar incluso de haber llegado cuando éste ya había dado comienzo, ejemplifican lo erróneo de la generalización de las mismas y lo pernicioso que puede llegar a ser que acaben afectando a la práctica docente. Por mucho que estos últimos casos representasen, como mantienen los profesores, una minoría, ello no justifica el trato desigual (discriminatorio) que, de un modo que no tiene por qué ser consciente (de hecho, los estereotipos operan en el nivel del subconsciente), puede derivarse de tales ideas y expectativas.

7.2. Sobre la integración social en el ámbito escolar

7.2.1. Los discursos de alumnos, padres y profesores

La inmensa mayoría de los chicos entrevistados dicen sentirse integrados en España. Dicen tener su vida hecha aquí y, por lo general, no tienen deseo ni intención alguna de regresar a sus países de origen (o a los de sus padres en el caso de los nacidos en España). “Sólo por vacaciones”, o “nada más que para ver a la familia y a los amigos”,

suelen añadir.²²⁴ A este respecto, resulta curioso comprobar cómo algunos de los jóvenes que recién llegados sí sintieron ese anhelo del regreso han cambiado de parecer, mientras que en muchos casos sus padres, que en un primer momento tuvieron que tirar de ellos, se plantean volver en un futuro. “Ahora es ella la que no quiere irse”, comenta el padre de una chica ucraniana con apenas cuatro años de residencia en España.

De los quince entrevistados, sólo encontramos dos casos de jóvenes claramente no integrados a nivel social. Ambas son chicas prácticamente recién llegadas, con menos de un año de estancia en este país, lo que hace pensar que su situación es probablemente transitoria. Ambas son también dos de los tres únicos alumnos inmigrantes entrevistados que, como se verá más adelante, manifiestan sentirse o haberse sentido socialmente discriminados en sus centros. Una, Ana Laura, ecuatoriana, es además la única que también dice haber sido discriminada académicamente, por lo que, en ese momento, su vida en España (y su percepción de la misma) estaba totalmente marcada por esas experiencias de exclusión percibida; la otra, Iryna, ucraniana, está fuertemente limitada tanto en lo académico como en lo relacional por su todavía escaso dominio del español, el cual fue evidenciado en la entrevista.

La percepción general de los padres acerca de la integración social de sus hijos coincide completamente con lo expresado por éstos: salvando los dos últimos casos, en los que las madres entrevistadas se muestran conscientes de las dificultades por las que pasan sus hijas, todos los padres consideran que sus descendientes se encuentran integrados en lo que a relaciones sociales se refiere. Algunos cuentan que tardaron algún tiempo hasta que dejaron atrás una fase de cierto retraimiento y soledad; otros (fundamentalmente, los instalados en España desde una edad muy temprana y la mayoría de latinoamericanos), que dicha integración fue muy rápida, que enseguida hicieron amigos; mientras que los padres de chicos nacidos en este país consideran que sus hijos han crecido en ese sentido como un español más, sin ningún problema especial.

En lo que se refiere a las redes sociales que hay detrás de ese sentimiento generalizado de integración, hay que decir que la gran mayoría de los alumnos

²²⁴ Únicamente dos de los entrevistados que se sienten plenamente integrados (uno de padres marroquíes pero nacido en España y otro ecuatoriano que llevaba cuatro años en España) manifiestan un cierto deseo por volver a “sus respectivos países”, al menos temporalmente. Concretamente, a ambos les gustaría regresar para cursar allí sus estudios superiores, ya que creen que allí estarían más motivados para el estudio debido al apoyo familiar que encontrarían, pues los dos afirman que en sus familias hay un alto nivel educativo.

entrevistados (en concreto, 12 de los 15, el 80%) asegura que sus relaciones no se circunscriben a personas que, como ellos, tengan origen inmigrante o sean de su misma nacionalidad, es decir, lo más habitual es que sus amigos sean de diversas nacionalidades, incluida la española. Dentro de esta generalidad se distinguen dos grupos. Para el primero, el círculo de amistades se compone fundamentalmente de chicos de origen español. En él se encuentran los tres inmigrantes de segunda generación entrevistados (dos marroquíes y una ecuatoriana), más dos de generación 1,5 (una chica ucraniana y otra ecuatoriana). Para el segundo, el círculo de amistades es más multicultural, está compuesto por una mayor diversidad de procedencias y nacionalidades, incluida la española. Además, en ambos grupos encontramos varios estudiantes (una ecuatoriana y tres ucranianos) que especifican que no se juntan con compatriotas, generalmente condicionados por el hecho de haber tenido una primera mala experiencia con alguno al poco tiempo de instalarse en España.

Por su parte, los tres únicos entrevistados (entrevistadas, en este caso) que afirmaron que apenas se relacionaban con españoles, que los compañeros con los que se juntaban eran en su mayoría de otros países, son las tres únicas que manifiestan haberse sentido discriminadas. Como ya he apuntado, dos de ellas (una ecuatoriana y otra ucraniana) no habían cumplido todavía un año desde que llegaron a España; la otra (ucraniana también) lo hizo hace algo menos de cuatro, pero, por lo que cuenta, sus relaciones con los españoles quedaron fuertemente marcadas por el inicio de su estancia, cuando tuvo incidentes que le hicieron sentirse discriminada.

Este escenario de relaciones de amistad que mantienen los alumnos inmigrantes entrevistados concuerda bastante con el que se extrae de las respuestas a una pregunta abierta que fue incluida en la encuesta, aunque debido a un error en su formulación, los resultados de la misma deben tomarse con mucha cautela.²²⁵ Concretamente, se les preguntó cuántos de sus amigos eran de un país distinto a España o tenían padres que eran de otro país. Las respuestas se dividieron en cuatro categorías: “ninguno”, “alguno/s-pocos”, “muchos-bastantes”, y “todos o casi todos”. Como era de esperar, los alumnos inmigrantes se relacionan en mucha mayor medida con autóctonos que los

²²⁵ El porqué de la cautela reside en que, al ser la pregunta abierta, hubo encuestados que dieron una contestación numérica y otros que contestaron con las categorías que recoge la tabla 6.1 (ninguno, algunos, pocos, muchos, bastantes, todos, casi todos). Para llegar a los resultados mostrados en dicha tabla, las respuestas numéricas se codificaron como alguna de esas categorías, el mejor modo que hallé de interpretar estos resultados, pero no por ello riguroso.

nativos. En su totalidad, para el 15% de estos alumnos “todos o casi todos” sus amigos son también de origen inmigrante, para el 37% lo serían “muchos”, para el 36% “algunos”, y sólo una pequeñísima minoría (un 4%) asegura no tener ningún amigo de origen inmigrante; mientras que entre españoles estos porcentajes serían del 2%, 20%, 60% y 14%, respectivamente. Como puede apreciarse en la tabla 7.1, las proporciones difieren notablemente en función el grupo de origen al que pertenezcan los inmigrantes y, sobre todo, en función del tiempo que lleven residiendo en España (y, por ende, según la generación migratoria en la que se incluyan). Así, los inmigrantes de generación 1,5 parece que son los que cuentan en su entorno con una menor proporción de amistades de origen español y, de los grandes grupos de origen diferenciados, los latinoamericanos y el conjunto “otros APMED” (con un porcentaje muy inferior de inmigrantes de segunda generación) son los que presentan las proporciones más altas de alumnos cuyas redes de amistad se conforman exclusiva o casi exclusivamente de individuos de origen inmigrante. Puede verse en cualquier caso que, al igual que captan las entrevistas en profundidad, lo más habitual es que los hijos de inmigrantes no limiten su círculo de amistades a chicos o chicas cuyos padres son extranjeros, y que son una minoría (aunque de proporción no desdeñable) los que no incluyen o apenas incluyen en ese círculo a compañeros de origen español.

TABLA 7.1: Cantidad de amigos de origen inmigrante que tienen los alumnos según grupos de origen y según generación migratoria (en %)

		Ninguno	Alguno/s-Pocos	Muchos/Bastantes	Todos o casi todos	NS/NC	Total
España		14,29	60,35	20,51	2,24	2,62	100
Europa Occ.	Gen. 1,5	0,00	33,33	50,00	13,33	3,33	100
	2ª Gen.	8,00	44,00	37,33	8,00	2,67	100
	Total	5,71	40,95	40,95	9,52	2,86	100
Latinoamérica	Gen. 1,5	3,36	24,83	39,60	24,16	8,05	100
	2ª Gen.	2,70	43,24	37,84	10,81	5,41	100
	Total	3,23	28,49	39,25	21,51	7,53	100
Marruecos	Gen. 1,5	0,00	38,89	38,89	0,00	22,22	100
	2ª Gen.	5,00	57,50	30,00	5,00	2,50	100
	Total	3,45	51,72	32,76	3,45	8,62	100
Otros APMED	Gen. 1,5	3,33	30,00	26,67	20,00	20,00	100
	2ª Gen.	0,00	28,57	42,86	21,43	7,14	100
	Total	1,72	29,31	34,48	20,69	13,79	100
Resto inmigrantes	Gen. 1,5	0,00	0,00	33,33	66,67	0,00	100
	2ª Gen.	6,25	75,00	12,50	0,00	6,25	100
	Total	5,26	63,16	15,79	10,53	5,26	100
Total inmigrantes	Gen. 1,5	2,61	27,39	39,13	20,87	10,00	100
	2ª Gen.	5,10	46,94	34,69	9,18	4,08	100
	Total	3,76	36,38	37,09	15,49	7,28	100

Curiosamente, este panorama general de interacciones sociales que se ha descrito a partir de las declaraciones de los alumnos contrasta en cierto modo con la percepción que transmiten tanto los profesores como los inmigrantes de segunda generación y sus padres. Y es que, en sus intervenciones, estos dos grupos destacan tanto o más los casos de endogamia que observan entre los estudiantes originarios de un mismo país o zona geográfica, que los de relaciones interculturales.

«Socialmente, generalmente se integran bien, pero la mayor parte de las relaciones las tienen entre ellos. Eso no quiere decir que no tengan otras amistades, pero se les ve, ya sea en el patio, ya sea las amistades que tienen fuera, la mayor parte mantienen sus amistades entre su nacionalidad, o si son sudamericanos pues también con otros sudamericanos».
(Director de un IES)

Los inmigrantes de segunda generación entrevistados contemplan este fenómeno que, a sus ojos, protagonizarían los de generación 1,5, con cierta incompreensión y/o distanciamiento; no entienden muy bien el porqué de esta endogamia cuando ellos — aseguran— se juntan con "*gente de todos lados*". Una posición que está marcada, sin duda, por el hecho diferencial de no haber experimentado por ellos mismos los fuertes cambios vinculados al movimiento migratorio, o haberlo hecho, en todo caso, a una edad tan temprana que apenas lo recuerdan y en la que, además, la dificultad de adaptación es mucho menor.

ALUMNO (A): A algunos les cuesta mucho, mucho integrarse. Es que son muy callados, no hablan mucho, se quedan en una esquina. Algunos. Hace poco, quedaban un par de semanas para terminar cuarto, y vino un chaval de Colombia, un niño "to callao", que no hablaba con nadie. Lo llamamos, decíamos "vente". Se quedaba con nosotros un rato, y luego pasaba. No sé si es miedo o algo, no sé...

ENTREVISTADOR: ¿Se suelen juntar entre ellos?

A: Sí, eso lo veo, pero no sé por qué; yo me junto con gente de todos lados. Estoy con chinos, españoles, franceses... Hay de todo en el instituto.

(Entrevista con un alumno marroquí de 2ª generación)

Los padres de estos chicos de segunda generación aclaran que sus hijos han crecido como españoles o prácticamente como tales y que ello explica que sus relaciones no sean endogámicas como las de aquellos que han llegado a este país a una edad más avanzada. Además, dos de estas madres añaden un segundo argumento: opinan que la baja presencia de inmigrantes que había en las aulas y en la sociedad española en el momento de su llegada también pudo beneficiar a sus hijos en el plano relacional, siendo mejor aceptados por sus compañeros. Una de ellas comenta que en aquel momento a sus hijos incluso les acogieron y les trataban de un modo especial (en

el sentido positivo) por el hecho de ser extranjeros. Esto contrastaría con lo que estas madres observan en algunos de los inmigrantes llegados más recientemente:

«Bueno, mis hijas han crecido prácticamente aquí como españolas porque vinieron muy pequeñas, entonces prácticamente se han criado aquí igual que cualquier niño de aquí, y nunca han sentido ningún rechazo, pero mis hijos tampoco. Será también que vinimos hace 14 años y había menos inmigrantes y más bien tuvieron una acogida especial, se sintieron mejor llevados por sus compañeros. "¡Ah, sudamericanos! ¡Mira, para mi equipo de fútbol!". Más bien se sentían un poco estimuladitos. Y ahora veo mucha gente inmigrante que está muy acomplexada. De hecho, conozco mucha gente de Ecuador que tiene complejo, y a veces hasta no llega ni a decir que es de Ecuador, dice que es de otra parte». (Madre de una alumna ecuatoriana que llegó a España con 2 años)

En cuanto a los profesores, en su discurso sobre la integración social de estos chicos hay también distinciones en función del tiempo de residencia y de la procedencia de los alumnos inmigrantes, pero no están tan presentes como lo estaban en el referido a la integración en el plano académico, donde puede decirse que lo estructuraban. Sobre la primera de ellas, por lo general, los profesores y orientadores también se refieren a jóvenes que no llevan muchos años en España cuando hablan de la endogamia o de los problemas de integración de los alumnos inmigrantes. Respecto a la segunda de estas distinciones, en sus comentarios a veces hacen hincapié en la mayor o menor conflictividad o en la mayor o menor endogamia de determinados grupos de origen, pero ni mucho menos se da en ellos el alto grado de consenso o de coincidencia que encontrábamos en su discurso sobre la integración académica. Las dos apreciaciones más compartidas en este sentido son la mayor facilidad y rapidez de los latinoamericanos para integrarse en lo que a las relaciones de amistad se refiere, al no tener que enfrentarse a la barrera del idioma, y la identificación de los británicos como uno de los grupos que está menos integrado a este respecto, debido fundamentalmente a su escaso interés por aprender el español.

PROFESORA 1 (P1): Pues eso depende de la nacionalidad [hablando sobre la integración de los alumnos inmigrantes], porque están lo británicos que no se integran de ninguna manera.

PROFESORA 2 (P2): Porque no les da la gana.

P1: Es que no les da la gana. El idioma para empezar, no les interesa aprender español; ¿para qué si su idioma es el Imperio? O sea, que les da igual. No se integran nunca, y en los recreos van juntitos.

PROFESOR 3: Los ucranianos se integran más, pero también van aparte, ¿eh? Los sudamericanos se integran un poquito más.

P2: Pero que tienen también su grupo en el recreo.

(Grupo con tutores de cuartos de ESO)

En determinados casos, algunos de los entrevistados responsabilizan de su falta de integración o de su lenta adaptación a los propios inmigrantes: expresiones del tipo “se aíslan solos”, “no hacen nada por integrarse”, o “es que no quieren integrarse”, se escucharon en varias ocasiones tanto en los grupos con los profesores, como en las entrevistas a algunos alumnos inmigrantes de segunda generación o de generación 1,5 con un largo tiempo de residencia en España. Expresiones que, tal y como ponen de manifiesto otros estudios²²⁶, no son del todo extrañas entre la población española cuando ésta opina acerca de la falta de integración social por parte de las minorías étnicas.

PROFESORA 1 (P1): Depende cómo se integren [los inmigrantes] los grupos son más o menos conflictivos (...) En mi grupo no hay enfrentamientos, hay cierto aislamiento.

PROFESOR 2): Pero yo más bien diría al revés, que son ellos los que se aíslan con respecto al resto. Yo no he visto rechazo expreso hacia estos niños en el aula, a los que vienen de fuera. Sin embargo, lo que sí que veo es un aislamiento por parte de ellos respecto a los otros. Claro, algunos tienen unas circunstancias personales muy complejas, les cuesta hacer amistad. Algunos... Otros no, otros se integran muy bien. Pero, yo más bien veo que tienden a aislarse y a formar grupos entre ellos.

PROFESORA 3: Lo ves incluso en el recreo. En el recreo los [alumnos extranjeros] de distintas clases se juntan entre ellos. Y bueno, aquí en Marbella de todos es conocido que los fines de semana, en los polideportivos y algún centro que hay aquí de barbacoas así al aire libre, los han copado los sudamericanos, los ecuatorianos sobre todo. Se están como asociando entre ellos, y eso se ve aquí [en el instituto] también.

P1: En mi grupo ha pasado eso, que hay cierto rechazo hacia ellos: “ah, éste es hijo de inmigrante, ha venido aquí a quitarnos el trabajo, que se quede en su tierra y tal”. Eso quizás hace que se cierren más en sí mismos.

PROFESORA 4: Es que no sabes qué es primero.

(Grupo con tutores de terceros y cuartos de ESO)

La alusión directa a la distancia o disonancia cultural como causa de esta supuesta endogamia —lo que constituye otra forma de culpar a estos alumnos inmigrantes y/o a sus familias de la misma— sólo aparece de nuevo en el caso de los alumnos marroquíes y, más concretamente, en el de algunas chicas de esta procedencia, que, según percibe un pequeño grupo de profesores, están más aisladas debido a que sus padres no les permiten relacionarse con compañeros del sexo opuesto.

PROFESORA 1: Yo es que sólo tengo niñas. ¿Para vosotros son iguales los niños que las niñas? Porque en mi clase las niñas no están integradas, son niñas que tienen su circulito, se sientan atrás, hablan en árabe, y nadie se mete con ellas, pero no están integradas.

PROFESORA 2: En mi curso hay dos: Fátima y Alex. Alex es el ruso, no tiene nombre, el ruso, y los comentarios hacia él son peyorativos siempre.

PROFESORA 3: Pero no es comparable a las chicas que dice ella [en referencia a las chicas marroquíes a las que alude la tutora de 3ºD], que están allí arrinconadas. Pero el sexo sí que

²²⁶ Ver Cea (2008: 11).

tiene mucho que ver; es que sus padres a las niñas de procedencia árabe les dicen que no pueden tener contacto con los niños. De hecho, conmigo no van a bailar, porque no les dejan tener contacto con niños. Entonces, de integración nada.

PROFESORA 4: Ni les dejan hacer educación física

(Grupo con tutores de terceros y cuartos de ESO)

Por el contrario, otros docentes encuentran casos en los que la falta de integración de estos alumnos es consecuencia del rechazo por parte de sus compañeros nativos. Se estarían enfrentando entonces a situaciones de discriminación social dentro del entorno escolar, cuestión en la que se profundizará a continuación dado que, como se vio en el capítulo 2, éste es uno de los principales factores “étnicos” a los que se apunta en la literatura para explicar las desventajas académicas de los inmigrantes.

7.2.2. *¿Discriminación social dentro de los IES?*

En concordancia con todo lo anterior, en el plano social la mayoría los alumnos entrevistados expresan no haberse sentido tampoco personalmente discriminados por motivos raciales o étnicos. De hecho, además de Ana Laura, la joven ecuatoriana que se sentía injustamente tratada en lo académico, sólo otros dos entrevistados (en ambos casos chicas ucranianas) dicen haber sufrido esta forma de discriminación. De las tres, dos (Ana Laura e Iryana) llevan, como ya he adelantado, menos de un año viviendo en España, por lo que se encuentran aún en la fase inicial, la más difícil, del proceso de adaptación e integración a la sociedad de destino; más aún cuando, como en su caso, la migración se produce durante una etapa vitalmente tan crítica como la adolescencia. La otra chica, María, aunque lleva algo más de tres años y se siente ya bastante integrada, tiene aún muy fresca en la memoria esa primera fase, en la que se sintió totalmente traumatizada, en la que el desconocimiento del idioma fue un obstáculo importantísimo, en la que quería regresar a Ucrania, en la que, como les ocurría a Ana Laura y a Iryana en el momento en que fueron entrevistadas, se sentía rechazada por ser de un país distinto a España. Todo esto se refleja en las amistades de las tres: Ana Laura dice tener sólo conocidos, no amigos, y en su mayoría son extranjeros; Iryana, muy limitada todavía por su bajo dominio del español, sólo se junta con rusos y ucranianos, con los que el idioma no es un problema y no le hacen sentirse desplazada; y María sólo empezó a tratarse con algunos españoles a partir de su segundo año de residencia, y aunque ahora ya tiene dos amigas nativas, la mayoría siguen siendo de otros países, porque, por lo general, dice que los españoles le caen mal.

A: En primero me peleé como un niño, porque empezó a vacilarme, se metió conmigo y...

E: ¿Se mete contigo la gente por el hecho de ser de fuera?

A: Algunos sí, por ejemplo las niñas que son así muy chulas, las que siempre se meten con todo el mundo, esas sí.

E: ¿Y eso tú lo ves con otros compañeros que son de fuera?

A: Sí.

E: ¿Tú alguna vez te has sentido discriminada por no ser española?

A: Sí, muchas veces.

A: ¿Es por eso a lo mejor por lo que dices que no tienes tantos amigos españoles?

E: Puede ser. No sé, al principio los españoles me caían tó mal. Yo antes me juntaba solamente con compañeros de otros países, españoles ninguno. Ya este año y el año pasado empecé a tratarme con algunos. Yo sólo tengo dos amigas, amigas amigas, que son españolas. Los otros, solamente conocidos.

(Entrevista a María, alumna ucraniana que llegó a España con 12 años)

El resto de los alumnos entrevistados asegura no haber experimentado personalmente esta discriminación. Es reseñable el hecho de que esto incluye a todos los marroquíes, el grupo extranjero que acapara el mayor recelo por parte de la población española.²²⁷ Esto no significa, no obstante, que se niegue la existencia de comentarios, actitudes o comportamientos discriminatorios. En primer lugar, algunos de los chicos que dicen no haber sentido esta forma de rechazo sí manifiestan haberlo observado hacia otros compañeros de origen inmigrante. Destacan, sobre todo, que muchas veces se utiliza la cuestión racial, étnica o de la extranjería, como motivo de broma, burla, o crítica, sacando a relucir diversos prejuicios y estereotipos:

E: Y lo que tú ves en tus compañeros, ¿también es lo mismo? ¿También ves ese respeto hacia todo el mundo?

A: ¡Qué va, qué va! Que si eres tonto porque haces el ramadán, que si mira el negro éste, que si el morito lo otro, que si los ecuatorianos no se lavan, que si éstos nos están invadiendo... Pero yo nunca me dejo llevar por eso, yo hasta hay algún amigo mío que ha dejado de insultar a otros porque yo les he dicho que esa es una persona igual que él, que si a él le gustaría que le fuesen insultando. A veces hablo con amigos míos y los pongo en su lugar y alguno rectifica, pero otros no, otros se dejan llevar.

E: O sea, que tú nunca los has tenido personalmente [problemas de discriminación], pero sí los has escuchado y los has visto...

E: Sí.

(Entrevista a un alumno de origen marroquí nacido en España)

Y en segundo lugar, otros tantos dan cuenta también de la existencia de esta clase de comentarios estereotipados, pero les restan importancia, no considerándolos como discriminatorios, al situarlos en contextos de bromas que no se dirigen única y

²²⁷ Ver, por ejemplo, Calvo Buezas (2003), Gualda Caballero (2005), Moya Morales y Rodríguez-Bailón (2002), o el barómetro del CIS de febrero de 2001, que puede consultarse en <http://www.cis.es>.

exclusivamente a los alumnos de origen extranjero. Por ejemplo, al preguntarle a uno de ellos si había sido objeto u observado actitudes o comportamientos de este tipo (de contenido racista o xenófobo) hacia otros compañeros de origen no nativo, su respuesta fue: *“las tonterías de siempre y ya está, pero no, eso se arregla después”*. A la misma pregunta, otro (ucraniano, en esta ocasión) contesta lo siguiente:

«No. Hombre, bromas siempre hay, pero son bromas que se hacen con todos, incluso yo. Por ejemplo, hay un niño de Argentina que tiene parientes en Alemania y le empezaron a decir nazi. Tonterías. Hombre, si eso dura, si son meses, ya no es una tontería, eso es un problema, pero esa broma, por ejemplo, duró dos días. En general, nos llevamos muy bien todos». (Alumno ucraniano que llegó a España con 11 años)

El panorama que se dibuja a partir de la percepción de los profesores es similar: ninguno destaca grandes problemas de convivencia por motivos de nacionalidad, raza o etnia, aunque, al mismo tiempo, bastantes intervenciones apuntan a que el clima en este sentido tampoco es ideal, puesto que no es extraño detectar comentarios, actitudes y comportamientos de tinte racista o xenófobo hacia los compañeros de origen extranjero. En estos casos las diferencias raciales o de nacionalidad se convierten en objetivo de las bromas, burlas o ataques verbales por parte de algunos alumnos, como pueden serlo también otros rasgos físicos o de la personalidad. Entonces, se sacan a relucir estereotipos y prejuicios que son importados desde fuera del centro de enseñanza, no generados a partir de la convivencia diaria con esos compañeros (*“éste es hijo de inmigrante, ha venido aquí a quitarnos el trabajo”*; *“los ecuatorianos no se lavan”*, *“éstos nos están invadiendo”*;...). Este tipo de broma se convierte en algo más preocupante cuando se hace constante y pesada, tal y como, según describe la tutora de un 3º de ESO, ocurre con un pequeño grupo de sus estudiantes:

«En cuanto a comportamiento [habla del grupo que tutoriza], hay un ambiente regular, porque hay un grupo que se mete con los otros, usando motes, insultándose,... Hemos intentado solventarlo, pero es que estamos a final de curso y tenemos el mismo problema. Es un grupito de seis o siete, sobre todo chicos, que se meten bastante con los que ellos creen inferiores, o bien porque tengan otro color, o bien porque sean más modositos, o bien porque tengan algún defecto físico... y hay un ambientillo raro en la clase. A uno [se meten con él] porque es ecuatoriano y es más oscurito de piel, al otro porque viene de Marruecos, la otra porque es tímida, el otro porque es gordito... Es un ambiente súper enrarecido». (Tutora de un 3º de ESO)

Otras veces, sin embargo, los profesores escuchan este tipo de comentarios xenófobos pero comentan que los alumnos que los emiten excluyen de ellos a sus compañeros de origen extranjero, porque, al conocerlos, no los consideran iguales al resto de los inmigrantes, sino que lo sitúan dentro de su endogrupo. Se hace entonces

todavía más evidente que se trata de estereotipos no contruidos a partir de la convivencia dentro de los centros de enseñanza, sino tomados de fuera:

«... Opiniones, lo más extremo que te puedes imaginar [en cuanto a su contenido xenófobo]. Además, con Hamza [un compañero marroquí] allí escuchando. Pero Hamza no cuenta, porque Hamza no es de esos. Entonces, ellos se refieren a los moros pero Hamza no es moro; es moro, pero como que es de los nuestros. Y Li es chino, pero Li no es malo. Los extranjeros que viene son malos, pero Li no cuenta, y la rusa tampoco. Ellos están contra los que no conocen. Ahora, los otros, como ya están en la clase y los conocen... Hamza es guay y la rusa también es guay. Y bueno, el chino... El chino es como la mascota de todos». (Tutora de un 3º de ESO).

En resumidas cuentas, por lo que se deduce de toda esta información, aunque el clima de convivencia multicultural esté lejos de ser perfecto y sea, por tanto, claramente mejorable —lo cual justifica plenamente la continuidad e incluso la ampliación de los esfuerzos llevados a cabo por parte de las autoridades educativas en este sentido—, los casos en los que los comentarios y comportamientos racistas, xenófobos o excluyentes pueden rozar el estatus de acoso escolar o *mobyng*, y, en última instancia, aquellos en los que los alumnos inmigrantes perciben estar siendo discriminados, parecen ser minoritarios. La mayoría de estos chicos dicen sentirse integrados en el plano relacional, y así lo ven también tanto los padres como los profesores, más allá de que estos últimos destaquen que a menudo se relacionan de un modo muy endogámico. Estos indicios de que la discriminación social dentro de los centros analizados (al menos la percepción de la misma por parte de los posibles perjudicados) no debe afectar a una proporción amplia de los alumnos inmigrantes se complementan con las respuestas que se recogieron a la citada pregunta abierta del cuestionario (¿cuáles son las principales dificultades que has encontrado en el instituto?), las cuales tampoco sugerían que ésta estuviese extendida. A su vez, ambos resultados irían en la misma línea de las conclusiones de De Miguel y Carvajal (2007) en un estudio que, tanto por su rigor como por el caso analizado (un total de diez IES de la Costa del Sol, incluidos dos de Marbella) y por la fecha en la que se desarrolló su trabajo de campo (año 2006), constituye probablemente el mejor referente para esta parte de la investigación.²²⁸ En consecuencia, en lo que a los objetivos de este trabajo concierne, parece poco probable

²²⁸ Concretamente, en este trabajo se concluía que, atendiendo a las redes relaciones que se establecían entre los compañeros de clase, no había indicios que apuntasen a la discriminación social de los hijos de inmigrantes (De Miguel y Carvajal, 2007). La única excepción se detectaba en los británicos (también señalados, como se vio antes, por algunos docentes en esta investigación), que se desmarcaban por su menor interacción con compañeros de otras nacionalidades, incluida la española. Para el resto de grupos de inmigrantes las relaciones con compañeros de clase no estaban afectadas significativamente por el lugar de nacimiento de ellos o de los padres.

que esta forma de discriminación resulte un factor de relevancia a la hora de explicar el peor rendimiento académico general de los hijos de inmigrantes.

7.3. Sobre las ayudas y la atención educativa a los alumnos inmigrantes

Finalmente, tiene interés analizar, aunque sea brevemente, cómo valoran alumnos, padres y docentes las ayudas, medidas y, en general, la atención destinada a facilitar la integración socio-educativa de los hijos de inmigrantes. Las ya mencionadas ATAL constituyen el principal y más extendido recurso institucional específico en este ámbito. Todos los IES de Marbella contaban, por un número de horas fijo a la semana, con un profesor o profesora de ATAL que repartía su tiempo de trabajo entre varios centros (según la información obtenida, ese tiempo oscilaba entre dos y ocho horas semanales). En esta línea, también es un recurso extendido el material de “español para extranjeros” que se les facilita a los alumnos para que puedan avanzar en el conocimiento del idioma fuera de las horas de ATAL.²²⁹ Aparte de esto, la mayoría de medidas específicas para la integración de los alumnos inmigrantes de las que se dieron cuenta solían quedar englobadas dentro de «proyectos de interculturalidad» que algunos institutos (en concreto cuatro de los diez) habían incorporado a sus «proyectos educativos de centro» (sus planes estratégicos, por así decirlo), acogiéndose a unas ayudas específicas ofertadas por la Consejería de Educación en esta materia. Los proyectos de interculturalidad son elaborados individualmente por cada centro, pero en última instancia las medidas contenidas en los mismos son muy similares. Éstas suelen enmarcarse fundamentalmente dentro de dos tipos de actuaciones: la acogida del alumnado inmigrante (planes de acogida), con medidas destinadas a facilitar su incorporación al instituto (desde la traducción a diversos idiomas de algunos documentos informativos sobre el centro y sobre el sistema educativo español, hasta la creación de la figura de un *alumno-tutor*, encargado en cada clase de facilitarle a los nuevos alumnos su adaptación inicial); y el fomento del “*conocimiento intercultural*” y, con ello, la sensibilización de toda la comunidad educativa, a través, por ejemplo, del desarrollo de diversas actividades con contenido “intercultural” (proyecciones de películas, conciertos, exposiciones, catas gastronómicas, concursos literarios, concursos de dibujo, etc.), de involucrar al alumnado en la creación de materiales de contenido

²²⁹ Según lo recogido en las entrevistas y en los grupos, es muy habitual que, al principio, a los alumnos que no pueden seguir las clases debido a su desconocimiento del idioma se les ponga a trabajar en el aula con este tipo de material durante las horas lectivas.

“intercultural” (como un periódico digital del instituto, o un libro de relatos), o de realizar intercambios con centros de otros países.

Puede decirse, por tanto, que en la realidad analizada nos encontramos con la plasmación empírica del marco institucional descrito en el capítulo 3, donde las medidas dirigidas específicamente a los alumnos inmigrantes se centran en dos de las tres líneas generales de actuación apuntadas entonces (acogida y mediación, e identificación y sensibilización), mientras que, con la excepción de las “acciones lingüísticas” (las ATAL y el material de “español para extranjeros”), las medidas de compensación y apoyo académico —la tercera de esas líneas— están destinadas al conjunto del alumnado que se considere que las necesitan —a aquellos a los que se le detectan *necesidades educativas especiales*, en el caso de las medidas de educación compensatoria— y no particularmente al de origen inmigrante. Algunas de las que tuve conocimiento a través del trabajo de campo fueron la diversificación curricular, los grupos de compensación educativa (detectados sólo en uno de los IES, aquel que recibía los alumnos procedentes del barrio más deprimido de Marbella y el mayor número de estudiantes de etnia gitana, por ser considerado de actuación preferente), los programas de refuerzo, las aulas de apoyo y el refuerzo de asignaturas como materia optativa. Así pues, salvo tales “acciones lingüísticas”, el resto de ayudas implementadas dirigidas concretamente a los alumnos inmigrantes están menos orientadas (al menos de un modo directo) a la integración escolar de éstos en el plano académico, que en el social y cultural.

El primer punto a destacar en lo relativo a la valoración de las ayudas es que tanto en las entrevistas a padres como en la dirigidas a alumnos, únicamente salen a la luz dos formas de apoyo de las que los estudiantes inmigrantes reconocen haberse beneficiado en sus procesos de integración educativa: por un lado, las ATAL y, por otro, ayudas personales (no institucionales) que han encontrado en algún profesor concreto. El resto de medidas comentadas pasaron desapercibidas en las entrevistas, lo cual, en los casos de institutos que cuentan con otras aparte de las ATAL, podría considerarse como indicativo del escaso o nulo impacto que, bajo su percepción, habrían tenido tales actuaciones. No obstante, otras explicaciones factibles son que los entrevistados simplemente no las conociesen, o que no las contemplasen como actuaciones destinadas a ellos, dado que, realmente, la mayoría de ellas están dirigidas al conjunto de los alumnos (caso de las actuaciones de sensibilización) o a todos aquellos que las necesiten (caso de las medidas de ayuda académica).

Sucede algo curioso con las dos formas de ayuda aludidas. Por un lado, no hay duda de que la importancia que ha adquirido el fenómeno de la inmigración en las aulas españolas ha llamado inevitablemente la atención de las autoridades educativas, lo cual se ha traducido en la adopción de ciertas medidas institucionales dirigidas a facilitar la integración de estos nuevos alumnos. Las en Andalucía denominadas ATAL son el mayor y más claro ejemplo de ello. Las ATAL comenzaron a funcionar en esta comunidad a partir de 1998, pero en la provincia de Málaga no se instauraron las primeras hasta el curso 1999-2000 (Ortiz, 2006: 4). Significa eso que ésta es una forma de ayuda que no recibieron los alumnos definidos aquí como de segunda generación, ni incluso algunos de los de generación 1,5 que llevan más tiempo viviendo en esta provincia. Sí lo han hecho la mayoría de los inmigrantes entrevistados cuya lengua materna no es el español y que no llegaron a una edad muy temprana. Sobre la utilidad de las mismas, los chicos y sus padres suelen expresar una opinión ambivalente. Por una parte, reconocen que les ayudan o les ayudaron a aprender más rápido el español, aunque, como ya se apuntó más atrás, no lo señalan normalmente como el factor más decisivo a este respecto —suelen apuntar a las relaciones con chicos y chicas nativas como elemento más influyente en ese sentido—. Por otra parte, muchos manifiestan su preocupación por el hecho de que al asistir a las ATAL, desarrolladas en horario lectivo, se estaban perdiendo clases del currículo general, lo que hacía que se retrasaran académicamente en relación a sus compañeros. De ahí que algunos decidieran no permanecer demasiado tiempo en ellas o asistir con menos frecuencia y que, asimismo, mostrasen su preferencia porque este tipo de ayuda se desarrollara en horario no lectivo. De ahí también, en parte, que estos mismos alumnos no se muestren claramente favorables hacia la necesidad de recibir más horas de estas clases de español de las que ya tenían a su disposición.

Por otro lado, sin embargo, —y esto es algo que ha sido expresado tanto por varios estudiantes de segunda generación o con un largo tiempo de estancia en España, como por sus padres— este cambio en la composición del alumnado que ha producido la llegada masiva de inmigrantes puede haber supuesto que los profesores, a título personal (es decir, de manera no institucionalizada), dediquen ahora menos atención a los chicos venidos de otros países; una percepción que es paralela a aquella que se mencionaba anteriormente sobre la mejor acogida que habrían tenido aquellos hijos de inmigrantes llegados en los años previos al comienzo de la “gran oleada de inmigración” en España de finales de los noventa y principios del siglo XXI:

MADRE: Pero hay gente aquí que están amargados. Conocemos a gente marroquí que están muy mal. Lo que pasa es que los padres no hablan bien, los niños entran en el cole y no estudian. Y no les ayudan. Antes, a mis hijas les ayudaron mucho, pero ahora no ayudan a nadie. Como ahora hay mucha gente que ha emigrado, no le dan importancia para nada.

ALUMNA: Yo tuve un maestro, Enrique se llamaba, que me ayudó muy bien muy bien. Con el español... a lo mejor, los otros daban religión y yo me iba con él a dar clases de español. Ahora no, ahora pasan de todo el mundo. Yo lo veo en el Instituto, que han entrado niñas nuevas que no saben nada de español y los maestros pasan de ellas totalmente. Yo tengo una amiga marroquí que lleva ya aquí tres años y no sabe hablar muy bien. Y no la ayudan. Muy poco.

(Entrevista a madre de alumna marroquí llegada a España con 9 años)

No se encuentra en el discurso de los docentes entrevistados un reconocimiento de lo anterior, de esa menor atención del profesorado al alumno extranjero relacionada con el aumento el número de éstos, algo que, en cierto modo, sí han hallado otros trabajos de corte cualitativo.²³⁰ Lo que sí se detecta es que asumen de manera generalizada que, de acuerdo con su experiencia, resulta inviable hacer efectiva la atención individualizada a la diversidad que propugna la LOGSE, objetivo que es visto como poco menos que utópico. Para ello, argumentan algunos, haría falta bajar el ratio de profesor/alumnos —una de las reclamaciones más persistentes por parte del profesorado— mediante la contratación de más personal docente:

«... Lo que es la diversidad, se supone que en todas las programaciones y todos los profesores atienden a eso, pero eso también es un poco de utopía, porque si en todas las clases a las que va uno, que tiene 30 [alumnos], tiene que... Eso, por mucho que se quiera, podrás hacerlo un día, dos, pero todo el año seguir con eso... Entonces, la única forma que habría para eso es más personal. Porque si tienes una variedad de alumnos, ya sea por nacionalidad, por motivaciones, por diferencias las que sean, una sola persona no los puede atender bien». (Director de un IES)

En relación con esto, algunos autores señalan que el profesorado español ha sido formado para trabajar con un alumnado homogéneo (Siguán, 2003; Bueno y Belda, 2005) y que, consecuentemente, a buena parte de éste la llegada de inmigrantes le ha sorprendido con una escasa formación multicultural, sin herramientas adecuadas para atender las necesidades de un alumnado con características diferentes a las del autóctono (González y Chamorro, 2002). Pero lo cierto es que en su observaciones acerca de las principales problemáticas a las que se enfrentan (a grandes rasgos, el fracaso escolar, el bajo nivel académico y la conflictividad y los comportamientos disruptivos), los profesores consultados para este estudio mantienen un discurso que

²³⁰ Por ejemplo, Delpino (2008: 82) recoge que una de las profesoras entrevistadas para su investigación “señaló que al inicio de la llegada de los primeros inmigrantes, se veía a los estudiantes extranjeros como una «anécdota preciosa»; en cambio, hoy, añadió, se les comienza a percibir «con temor»”.

tiende a estar dominado por un argumentario exculpatorio, señalando fundamentalmente a otros agentes (la familia, el sistema educativo o la sociedad, en general) como principales responsables. Y cuando se les pregunta directamente si se consideran preparados para hacer frente como docentes a las nuevas realidades que dicen encontrarse en las aulas (entre ellas, la relativa a la inmigración) sólo algunos reconocen un déficit en su formación profesional y admiten sentirse a menudo desbordados. Expresan entonces que en lo cognitivo, en cuanto a las materias que imparten, están sobradamente preparados, puesto que los contenidos que se enseñan tanto en la secundaria obligatoria como en la postobligatoria alcanzan un nivel mínimo de los conocimientos adquiridos en sus respectivas licenciaturas, pero en lo pedagógico se reconocen faltos de preparación. A este respecto, es el tiempo en la profesión (la experiencia), así como las habilidades y la voluntad personal, lo único que les hace cubrir ese déficit. El CAP (Curso de Adaptación Pedagógica) se ve como algo inútil en este sentido, como un trámite administrativo sin más que poco o nada les aporta. La intervención más elocuente a este respecto la encontramos en boca de una orientadora:

«[El CAP] es simplemente un trámite para tú poder optar a las oposiciones para ser funcionario de la Administración Pública, nada más. Pero la mayoría de la gente dice: “estoy ahora en matemáticas”. Saben matemáticas, pero no saben de psicología del grupo, de dinámicas grupales, no saben la psicología del adolescente, no saben de organización escolar, de metodología... (...) O sea, yo sé de mi área (...) Entonces, pues muchos se ven desbordados. Hay gente que con su experiencia y con sus tablas, sí saben dirigir esos temas y sí saben llevarlos a cabo. Después hay gente también comprometida...y hay gente responsable que lo llevan (...) Yo he comparado siempre nuestro trabajo como en la medicina, ¿no? Nos tenemos que formar permanentemente. (...) Es que un... un profesional, tiene que estar... con ese cambio social que se está produciendo. O sea, es como si un médico operara como... O los mismos odontólogos. ¿Antes cómo sacaban una muela y ahora cómo lo hacen? (...) Hay nuevos retos y nuevos cambios, entonces el profesional de la educación se tiene que preparar para eso. No, en este país no se forma al profesorado para dar clases. Se le forma en los conocimientos de su licenciatura, pero no para dar clase. Y eso tiene que mejorar (...) Estudiantes que terminen la licenciatura y quieran optar a la educación tenían que tener un año o dos años de experiencia pedagógica y de formación docente. De formación docente en ese perfil del alumnado que van a tener».
(Orientadora)

En lo que se refiere a las ATAL, el profesorado muestra una opinión muy favorable en cuanto a la necesidad de las mismas; se entiende que cumplen un papel esencial para la integración de estos chicos, dado que, según cuentan, son muchos los que llegan sin saber una palabra de español, lo que les hace estar totalmente perdidos en clase. Además, a diferencia de la postura ambivalente expuesta por los alumnos y por sus padres, los profesores que se pronuncian a este respecto tienen muy claro que las horas de ATAL que se ofrecen en sus respectivos centros resultan insuficientes, que

muchos de estos jóvenes necesitarían pasar más tiempo en estas clases para conseguir una mejor y más rápida integración lingüística. No revelan, por tanto, preocupación alguna por el hecho de que estas clases les hagan perder horas de currículum compartido; seguramente porque entienden que el aprendizaje de la lengua es lo primero, que es indispensable para poder aprovechar el resto de clases.²³¹

Por último, a diferencia de alumnos y padres, los docentes sacaron a la luz, además, otro tipo de medidas específicas destinadas a facilitar la integración educativa de los alumnos inmigrantes. La más mencionada (implementada en tres institutos) fue la celebración de unas jornadas interculturales en las que se realizaron diversas actividades orientadas a educar a todo el alumnado en el respeto hacia otras culturas mediante el conocimiento de las mismas. Por lo general, se hace una valoración positiva de este tipo de medidas. El matiz fue introducido por unos pocos profesores que, aunque no las criticaban, se mostraron escépticos en cuanto a la utilidad de alguna de ellas. En concreto, se cuestionaban si las jornadas interculturales serían efectivas a la hora de conseguir su objetivo principal, ya que percibían que los estudiantes se las tomaban meramente como un acto lúdico del que probablemente no asimilaban los mensajes que con él se querían transmitir.

7.4. Síntesis y conclusiones

Se resumen en este punto los hallazgos de mayor relevancia para la investigación que han sido destacados en este capítulo, poniéndolos en conjunción con los resultantes de los análisis cuantitativos realizados en los dos anteriores. En relación a los resultados de los datos de la encuesta, la información obtenida a partir de las herramientas cualitativas ha servido en algunos casos para confirmarlos —ya sea añadiendo matices distintos o sencillamente ilustrándolos a través de las palabras de los principales actores implicados—, y en otros para sacar a la luz nuevos elementos para el análisis.

Entre los primeros casos, es decir, entre los, por así llamarlos, resultados confirmatorios o coincidentes de ambas metodologías, caben destacarse:

a) *La escasa incidencia general de la barrera lingüística*: como los datos de la encuesta, la información cualitativa muestra también que para los alumnos originarios de países hispanohablantes y para los de segunda generación (que suponen conjuntamente la gran mayoría del universo estudiado) el idioma no ha constituido una

²³¹ Estas opiniones generales sobre las ATAL coinciden con las que encontró Ortiz (2006: 15) en su investigación sobre el desarrollo de esta medida concreta en la provincia de Almería.

barrera para su integración académica. Así lo suscriben estudiantes, padres y profesores. Para el resto, el lingüístico suele ser considerado por ellos mismos el principal obstáculo que se han encontrado, pero lo es o lo ha sido sólo de forma transitoria, pues normalmente dan cuenta de un aprendizaje bastante rápido del español. Por supuesto, esto no significa que no haya casos de estudiantes que siguen teniendo un nivel bajo de español después de varios años viviendo en este país (los profesores, sobre todo, dan cuenta de ello), pero estos serían una minoría, por lo que, como se comprobó mediante los análisis multivariados, afectarían más bien poco al global de las desigualdades de rendimiento examinadas.

b) La desatención parental: hay profesores que señalan (como sugerían también dos indicadores cuantitativos utilizados en el capítulo 5) que algunos de los alumnos inmigrantes se enfrentan al inconveniente de pasar mucho tiempo sin la compañía de sus padres (y, por tanto, sin su supervisión y control) debido al extenso horario laboral de éstos. Esta cuestión emergió también en algunas entrevistas a alumnos y a padres, aunque en estos casos no para señalarla explícitamente como condicionante del atraso académico de estos jóvenes.

c) La incidencia del tiempo de residencia y de la generación migratoria: los profesores tienen claro que la integración académica (aunque también la social) de los estudiantes inmigrantes depende fuertemente del tiempo que lleven viviendo en España (y, en consecuencia, de la edad con la que llegaron): a mayor tiempo de estancia, mejores son sus resultados. Recuérdese que los análisis de los datos de la encuesta ponían de manifiesto que esto era así, si bien se matizaba que tal influencia operaba en gran medida por medio de desigualdades en el entorno familiar.

d) Las diferencias culturales: las alusiones a diferencias culturales distintas de las idiomáticas como obstáculo para el rendimiento académico de los alumnos inmigrantes sólo emergen en el discurso de unos pocos profesores. A veces lo hacen de un modo abstracto y genérico, atribuyendo a la «cultura» sin más un papel relevante, y otras de forma concreta (como, por ejemplo, al hacer referencia a lo mal que llevan algunos estudiantes de países de mayoría musulmana el hecho de tener como profesor a una mujer). Los marroquíes son el principal grupo sobre el cual se destacan este tipo de diferencias, aunque en cualquier caso, todas ellas tienen un peso menor dentro de dicho discurso, sin que tampoco se hayan encontrado claves que lleven a pensar en la posibilidad de que su relevancia explicativa sobre las desigualdades educativas

estudiadas sea distinta a la concluida a partir de los análisis de los datos de la encuesta, donde éstas se mostraron intrascendentes.

Por su parte, entre los nuevos factores para el análisis que se detectan mediante la metodología cualitativa destacan:

a) *La discriminación social*: la discriminación en el plano relacional dentro del ámbito escolar puede influir en el rendimiento de los alumnos inmigrantes minando su motivación, su autoestima y, en general, a su bienestar psicológico. No obstante, pese a que, por lo expresado por los alumnos, padres y profesores, el clima de convivencia multicultural en los IES de Marbella es mejorable, en esta investigación no se encuentran indicios que lleven a pensar que este tipo de discriminación afecta a un número importante de jóvenes de origen inmigrante y, en consecuencia, parece poco probable que su incidencia sobre las desigualdades de rendimiento analizadas sea significativa.

b) *La discriminación académica*: tanto por los datos de la encuesta como por los recabados mediante herramientas cualitativas se ha concluido que la proporción de alumnos inmigrantes que alguna vez se han sentido discriminados en el plano académico es probablemente muy baja. Sin embargo, al mismo tiempo se ha descubierto que el ya descrito proceso de *etiquetaje* que realizan los profesores sobre los alumnos inmigrantes lleva en ocasiones a que los primeros se creen expectativas anticipadas sobre los segundos atendiendo simplemente a la procedencia de éstos (expectativas estereotipadas, por tanto). Tales expectativas serían una fuente potencial de discriminación académica en la medida en que cristalicen en un trato desigual hacia estos alumnos a través de mecanismos ya detallados. Resulta complicado llegar a conocer el grado en que esto último se produce, así como el peso que tiene esta forma de discriminación sobre los diferenciales de rendimiento analizados, pero lo que está claro es que no se trata de un hecho aislado ni exclusivo del caso de Marbella.

c) *Las diferencias en el nivel de conocimientos traído desde el país de origen*: este otro tipo de diferencias constituyen el principal elemento que conforma la percepción de los profesores con respecto al rendimiento académico de los distintos grupos de inmigrantes; son el principal componente, por tanto, de ese proceso de *etiquetaje* que llevan a cabo los docentes sobre cada uno de esos grupos. Según observan, los chicos y chicas que vienen de Europa del Este y de China son los que llegan con un menor

atraso, atribuyéndoles, en líneas generales, un buen pronóstico, mientras que los que proceden de Latinoamérica (con la excepción de los argentinos y los chilenos) y de Marruecos traen un nivel claramente por debajo del que se exige en los centros a los que se incorporan. Hay que decir, no obstante, que esta percepción contrasta con la de algunos alumnos y padres de estos dos últimos grupos, que consideran que el nivel de enseñanza en sus países de origen es más alto que en España. A su vez, hay que recordar que son varios los aspectos que en las entrevistas y grupos focales son señalados como obstáculos para el rendimiento académico de los inmigrantes y que influirían potencialmente sobre las desigualdades estudiadas por medio del incremento de su desventaja con respecto a los nativos en cuanto al nivel curricular, a saber:

- *La edad como criterio para la escolarización*: hasta el año escolar en el que se desarrolló esta investigación (2006-07), la decisión de incorporar a los alumnos extranjeros recién llegados en un curso u otro se realizaba principalmente en función de su edad. Ello implicaba no controlar el desfase curricular inicial que pudiese haber entre estos chicos y el resto de sus compañeros, propiciando que éste fuese mayor que si se hubiese utilizado el nivel de conocimientos como criterio. En potencia, esta cuestión —traída a cuenta tanto por los profesores como por algunos padres— afecta a todos los inmigrantes por igual, indistintamente de su procedencia, por lo que puede contribuir a explicar en cierto modo el atraso académico respecto a los nativos de aquellos que son de generación 1,5 (y especialmente de los que se han incorporado a una edad más avanzada). Pero además, también puede hacer lo propio con las desigualdades existentes entre distintos grupos de inmigrantes, en tanto en cuanto este criterio de escolarización será más perjudicial para aquellos que llegan con un mayor desfase curricular (principalmente, latinoamericanos y marroquíes, a tenor de la percepción de los profesores y de lo que sugieren los datos de PISA que se analizan algo más adelante).
- *Las diferencias curriculares entre el país de origen y el de destino*: Subrayadas fundamentalmente por los propios alumnos. A mayor distancia entre el currículo de los dos países (el de origen y el de destino), más serán a priori las dificultades académicas a las que se enfrentarán los estudiantes inmigrantes y más bajo resultará su nivel en relación al de los españoles.
- *Las incorporaciones tardías*: los grupos con los profesores sacaron a la luz el evidente hándicap que supone incorporarse al curso una vez éste ya ha

empezado. Ésta es una cuestión que se incluyó en el cuestionario, preguntándosele a los chicos que habían nacido fuera si se habían incorporado al curso 2006-07 desde el principio, o una vez éste ya había comenzado. Teniendo en cuenta al conjunto de los encuestados de cada uno de los principales grupos de origen diferenciados, se observa que los latinoamericanos son los que acumulan un mayor porcentaje de incorporaciones tardías en el curso escolar analizado (ver tabla 7.2) y, en consecuencia, aquellos cuyo resultados más se podrían ver perjudicados por este inconveniente.

TABLA 7.2: Incorporaciones tardías al curso 2006-07 según principales grupos de origen

Incorporaciones tardías	Europa Occid.	Latinoamérica	Marruecos	Otros APMED	Resto inmigr.	Total inmigr.
% sobre los nacidos en extranj. del grupo	7,41	18,99	21,05	14,71	20,00	16,30
% sobre el total del grupo	3,81	16,13	6,9	8,62	5,26	10,33
N	4	30	4	5	1	44

Con la cuestión del nivel curricular traído desde el país de origen los docentes sacan a relucir un condicionante que apenas es tenido en cuenta en los países que poseen ya una larga tradición migratoria, pues en ellos los análisis se centran en las segundas generaciones, pero que sí ha sido considerado en países como España²³² donde la proporción de alumnos inmigrantes de primera generación (o de generación 1,5) es alta. Si, como mantiene el profesorado, existen claras desigualdades en los niveles curriculares con los que llegan los jóvenes inmigrantes, esos desfases podrían explicar parcialmente tanto las diferencias de rendimiento entre el alumnado autóctono y el alóctono, como las existentes entre los distintos grupos de origen inmigrante. PISA ofrece la posibilidad de contrastar con datos —aunque sea de un modo aproximado— esta percepción del profesorado. En la tabla 7.3 se recogen las puntuaciones medias de los principales países que están representados en nuestra población encuestada y que participaron en PISA 2006.

Los datos revelan que, efectivamente, el nivel medio de las escuelas latinoamericanas es más bajo que el de las españolas. Esto incluye también a Chile y, sobre todo, a Argentina, que, a pesar de la mejor valoración recibida por los profesores, se aleja bastante de las medias de España (en aproximadamente unos 100 puntos de

²³² Ver, por ejemplo, Carabaña (2006).

media).²³³ PISA también confirma, por así decirlo, la buena apreciación que el profesorado tiene del alumnado procedente de China, ya que las distintas muestras realizadas en éste país puntúan bastante alto, sensiblemente por encima de España y de los principales países de Europa Occidental, siendo especialmente elevadas sus marcas en matemáticas. Con respecto a Europa del Este, por un lado hay un grupo de países (Rusia, Polonia, Letonia y Lituania)²³⁴ con un nivel similar o por encima del español, lo que iría en concordancia con el discurso de los docentes, mientras que los resultados de Bulgaria y Rumania se encuentran claramente por debajo. Respecto a los países de Europa Occidental, los cuales pasaron más bien inadvertidos en el discurso de los profesores sobre la integración académica de los inmigrantes, los resultados de PISA muestran que, exceptuando a Italia, los principales países de esta región presentes en nuestro estudio puntúan por encima de España.

No obstante, hay que tener en cuenta que las diferencias en cuanto a niveles curriculares serán poco o nada relevantes en edades tempranas; que sólo serán importantes en los casos de chicos que se incorporan al sistema educativo español a una edad medianamente avanzada, quizás a partir de los diez años, apunta Carabaña (2006: 279). Eso implica que los marroquíes, con una proporción mucho más amplia de jóvenes de segunda generación, se verían seguramente menos afectados como grupo por su supuesto desfase curricular que los latinoamericanos, con un porcentaje marcadamente mayor de alumnos incorporados a edades más tardías. Eso implica, igualmente, que el peso que estos desfases curriculares tienen sobre las desigualdades de rendimiento estudiadas irá disminuyendo conforme, con los años, el alumnado de origen extranjero se componga más de hijos de inmigrantes nacidos en este país y menos de jóvenes que entran en nuestro sistema educativo a edades relativamente avanzadas.

²³³ En PISA 2006 no participó Ecuador, el país latinoamericano con mayor volumen de estudiantes en el caso que aquí se estudia. Como mantiene Carabaña (2006: 280), el país más parecido que encontramos en PISA es Perú, que estuvo presente en la muestra de 2000. Entonces, su media se situaba más de 150 puntos por debajo de la española.

²³⁴ Por sus similitudes, es probable que Ucrania (con diferencia, el país con más estudiantes en el caso que aquí se estudia y no participante en PISA) quedase encuadrada en este grupo, con valores cercanos a los de Rusia, Letonia y Lituania. Aclarar que estos dos últimos son los únicos países de la tabla 6.3 que no tienen representación entre la población encuestada para el caso de Marbella, y que si se han incluido en la misma es precisamente para contar con más países que pudiesen servir como referencia aproximativa de las puntuaciones que podría tener Ucrania.

TABLA 7.3: Medias en PISA 2006 de países representados en el caso de estudio de Marbella

Grupo geográf.	País	Ciencias	Matemáticas	Lectura
España	España	488	480	461
Europa occidental	Francia	495	496	488
	Alemania	516	504	495
	Reino Unido	515	495	495
	Bélgica	510	520	501
	Italia	475	462	469
Latinoamérica	Argentina	391	381	364
	Uruguay	428	427	413
	Chile	438	411	442
	Colombia	388	370	385
	Brasil	390	370	393
Europa del Este	Bulgaria	434	413	402
	Rumania	418	415	396
	Rusia	479	476	440
	Polonia	498	495	508
	Letonia	490	486	479
	Lituania	488	486	470
Asia	Hong Kong-China	542	547	536
	Macao- China	511	525	492
	Taipei-China	532	549	496
	Tailandia	421	417	417

Fuente: PISA 2006. Elaboración propia.

A modo de conclusión, habría que decir que a priori parece, por tanto, plausible que, por un lado, el nivel de conocimientos con el que llegan los jóvenes inmigrantes pueda explicar parte de algunos de los diferenciales de rendimiento que persisten aun después de tener en cuenta las variables consideradas en los capítulos 5 y 6. Atendiendo a los cuatro grandes grupos de origen que se distinguían en los análisis cuantitativos, éste sería el caso fundamentalmente de los latinoamericanos y puede que, a tenor de la percepción del profesorado, de los marroquíes, aunque, como se acaba de argumentar, debido a su inferior proporción de alumnos llegados a edades avanzadas, en su conjunto éstos se verían menos perjudicados por dicho factor.²³⁵ Por otro lado, de ser así, tales diferencias curriculares también contribuirían a explicar una parte de las desigualdades que restan entre los propios grupos de origen de inmigrantes. Así, las mayores desventajas que les quedan a los alumnos latinoamericanos y a los marroquíes con respecto a los “otros APMED” cuando se controlan los efectos del origen familiar y del conjunto de variables consideradas en el capítulo 6 (ver pp. 232-233), podrían ser consecuencia del inferior nivel de conocimientos con el que entran al sistema educativo

²³⁵ El menor nivel curricular con el que llegan los marroquíes según la percepción de los profesores no puede ponerse en relación con los datos de PISA, dado que este país no ha participado en ninguna de las ediciones de este estudio.

español los estudiantes de generación 1,5 de estas dos procedencias. Además, esos desfases curriculares iniciales pueden verse reforzados o alimentados por las menores expectativas de los profesores con respecto a ciertos grupos de inmigrantes, si bien, como ya se ha anotado, resulta muy complicado determinar en qué medida esto sucede de forma más o menos habitual, ya que no es fácil detectar el grado en que esas expectativas diferenciadas se materializan, efectivamente, en un trato desigual (discriminatorio) hacia esos alumnos inmigrantes. Por último, lo que sí está más claro a tenor de la información manejada es que la discriminación social de los hijos de inmigrantes dentro de los institutos no parece que pueda tener un papel relevante a la hora de explicar su inferior rendimiento académico.

CAPÍTULO 8. Conclusiones

Esta tesis se enmarca dentro de la corriente de estudios sociológicos que tratan de esclarecer las causas de la desventaja en el rendimiento académico por parte de los hijos de inmigrantes. Recordemos que el principal debate académico existente en torno a esta cuestión se centra en si dicha desventaja es únicamente consecuencia de una posición socioeconómica más desfavorecida por parte de las familias inmigrantes o si está causada, además, por otra clase de condicionantes, especialmente por aquellos vinculados a su origen migratorio, nacional o étnico; y que, en ese sentido, la evidencia internacional apunta a que el origen social es el factor de mayor peso, pero también a que en la mayoría de los casos éste no da cuenta de la totalidad de la diferencia, encontrándose, por lo tanto, este interrogante abierto a otro tipo de explicaciones.

Tomando el municipio de Marbella como caso de estudio, la estrategia de investigación seguida ha consistido, primero —y como paso previo necesario—, en medir las calificaciones de alumnos de origen inmigrante y nativos, con el fin de comprobar si, como era de esperar, unos y otros difieren a este respecto. A continuación, y, en gran parte, en paralelo al debate apuntado, se ha tratado de dilucidar si las desventajas halladas son fruto de diferencias en cuanto al origen familiar (hipótesis de la desventaja social) o si hay también otro tipo de condicionantes involucrados. En la búsqueda de explicaciones no asociadas al entorno familiar se han tomado en consideración una multiplicidad de factores y mecanismos que han cobrado protagonismo dentro de la literatura especializada, agrupándose los mismos en cuatro bloques: estatus migratorio, origen étnico, contexto escolar, y aspiraciones y expectativas educativas (dimensión psicosocial). Para todo ello me he valido, fundamentalmente, de una encuesta dirigida a todos los alumnos de 3º y 4º de ESO de los diez institutos públicos de Marbella, representativa, pues, de ese universo. Además, para complementar el análisis me he apoyado también en los discursos de estudiantes, padres, y docentes, a través de la información recogida mediante entrevistas en profundidad y grupos focales.

Tratándose de un estudio de caso, y siendo relativamente pequeño (local) el ámbito en el que se desarrolla, antes de entrar a resumir los principales hallazgos es conveniente delimitar cuál es el alcance y la relevancia de los mismos. En ese sentido, el primer elemento a tener en cuenta es la todavía escasa y limitada evidencia empírica existente sobre el territorio español —determinada, en buena medida, por el aún breve

recorrido que tiene el fenómeno inmigratorio en nuestro país y por el recelo con el que las autoridades educativas guardan los datos relativos al rendimiento—²³⁶. Eso hace que todos los resultados sean hallazgos de relevancia para el conocimiento de la situación académica de los hijos de inmigrantes en este país y en la comunidad autónoma andaluza, por más que su validez estadística se limite, por supuesto, al término municipal estudiado. Son hallazgos de relevancia dentro de los contextos nacional y autonómico en la medida en que representan la fotografía de un fragmento (Marbella) que forma parte de esos dos todos y en la medida en que, como digo, todavía se sabe muy poco de ambos. Tendrán que ser estudios posteriores los que ayuden a dilucidar en qué grado el caso de Marbella se acerca o se aleja del andaluz o del español en su conjunto.

Pero además, por encima los problemas de generalización (o de representatividad estadística) que esta investigación encuentra fuera de los límites territoriales a los que se circunscribe, hay que valorar que un estudio de caso como éste responde mejor a la lógica de la *representatividad analítica*, que implica que el caso es apropiado y relevante para el tipo de discusión teórica que se quiere dilucidar con su análisis (Coller, 2000: 54-56); de modo que el hecho de que las conclusiones no se puedan extrapolar estadísticamente más allá del territorio examinado no impide que éstas sean válidas y útiles para el conocimiento del problema que es objeto de esta investigación. En ese sentido, esta tesis suma, por un lado, un nuevo caso empírico (por pequeño que sea) al “mapa” del conocimiento de la situación académica de los hijos de inmigrantes en las sociedades avanzadas receptoras de inmigración. Un nuevo caso en el que se constata una vez más que, al igual que se ha encontrado en la inmensa mayoría de estudios desarrollados en otros contextos nacionales, los alumnos de origen inmigrante obtienen por término medio peores calificaciones que los nativos. Concretamente, se ha hallado que los asiáticos (de China y de diversos países del sudeste asiático), los europeos occidentales y los europeos del Este (fundamentalmente ucranianos) son, por ese orden, los que menos se distancian de las notas de los nativos, mientras que los latinoamericanos (a excepción de los argentinos) y, en mayor medida, los marroquíes son los que más se alejan. Esto se corresponde en buena medida con las tendencias halladas en Europa, donde los estudiantes con origen en países no europeos menos desarrollados tienen un peor rendimiento que los nativos, y las minorías de

²³⁶ Ver apartado 1.1.2 para mayor detalle sobre esta escasez empírica.

procedencia europea también lo tienen pero a una distancia menor (Heath *et al.* 2008: 216). Especialmente preocupante parece la situación de los marroquíes, a los que a su peor rendimiento académico hay que unir las bajas que son sus expectativas de completar estudios que vayan más allá de la ESO. Decir también que no se encuentra en Marbella ningún grupo de origen que iguale o supere a los nativos, es decir, no se encuentra ningún caso equiparable, por ejemplo, al de los chinos en Reino Unido y EE.UU., o al de los indios en Noruega y Reino Unido. Aparte de esto, es importante destacar que el caso aquí estudiado aporta datos sobre el rendimiento de los hijos de latinoamericanos, un grupo sobre el que fuera de los EE.UU. existe escasa evidencia empírica.

Por otro lado, siguiendo con la lógica de la representatividad analítica, la tesis aporta también resultados de interés al debate académico acerca de las causas de la desigualdad a la que dichos jóvenes suelen enfrentarse en este ámbito. Dentro de esos resultados cabe destacar, a rasgos muy generales, lo siguiente.

Respecto al primero de los pasos estratégicos definidos para dar con el porqué de tales desigualdades, en primer lugar hay que decir que el origen social (familiar) se ha confirmado también aquí, en su conjunto, como el condicionante más importante a la hora de explicarlas, sumándose este caso a la tendencia más extendida en la evidencia empírica internacional. Ahora bien, dentro de este escenario que podría definirse como esperable, esta tesis ofrece el valor añadido de llevar a cabo una exploración multidimensional del efecto de este factor. Frente a la más habitual medición unidimensional (socioeconómica) del origen familiar, su disección analítica en hasta cinco componentes (nivel económico, nivel sociocultural, capital humano, implicación educativa de los padres y estructura familiar) ha permitido conocer de un modo aproximado el peso y el papel de cada uno de ellos como mecanismos explicativos de las diferencias académicas examinadas. Concretamente se ha descubierto que, en el caso estudiado, los mecanismos que explican la influencia del origen familiar sobre estas desigualdades son, en términos generales y por orden de importancia, las desventajas en cuanto al nivel sociocultural del hogar, en cuanto al nivel económico y, de manera más leve, cierto déficit en relación al control y la supervisión de los hijos debido a la menor presencia física de los padres en el domicilio familiar. Este último resultado posee un particular interés por abordar una cuestión poco tratada en este tipo de estudios y por implicar que el efecto del entorno familiar no se transmite al 100% a través de mecanismos socioeconómicos.

Siendo más preciso, sobre el *nivel sociocultural* se ha hallado que éste es, de los componentes del entorno familiar analizados, el que más contribuye a explicar el atraso académico de los inmigrantes. Lo hace, eso sí, en la dimensión que puede considerarse más próxima a la condición material de las familias (o al concepto de «capital cultural objetivado», según el esquema de Bourdieu), aquella que ha quedado medida a través de los recursos educativos disponibles en el hogar y de las clases extraescolares de contenido cultural a las que acuden los chicos. Latinoamericanos, marroquíes y “otros APMED” (grupo compuesto mayoritariamente por Europeos del Este y por los asiáticos mencionados)²³⁷ se encuentran en situación de desventaja frente a estos dos indicadores (sobre todo respecto al primero de ellos) y eso explicaría buena parte de su peor rendimiento en relación a los nativos. En cualquier caso, más allá de los beneficios académicos asociados a estos dos indicadores, no es descartable que su efecto reductor sobre las desigualdades analizadas se deba en parte a que ambos estén captando parcialmente diferencias económicas inter-familiares que pudieran no haber sido recogidas por la medición realizada del nivel económico.

Sobre el *nivel económico* de la familia, destaca el hecho de que su capacidad explicativa sobre las desigualdades analizadas es notablemente menor que la encontrada en la generalidad de la evidencia empírica existente sobre otros contextos nacionales. Y ello debido a que, sorprendentemente, en contra de lo sabido sobre el caso español, la medición de este factor a partir de la ocupación de los padres (y más concretamente a través de un índice de estatus socioeconómico como el ISEI) describe un panorama en el que las “familias inmigrantes” con origen en países menos desarrollados tendrían un estatus similar (incluso ligeramente superior en algunos casos) al de los padres españoles, lo cual suscita algunas dudas en cuanto a la fiabilidad de este tipo de medición. Una medición que, por ejemplo, no capta la menor remuneración que pueden recibir los inmigrantes ante un mismo puesto de trabajo (ya sea por antigüedad en el mismo o por discriminación laboral). Así, los resultados de los análisis multivariados apuntan a que esta variable explica sólo parte de la desventaja académica de los “otros APMED”, el único de los cuatro grandes grupos analizados que se encontraría en una posición por debajo de la de los nativos según el citado índice. Por el contrario, los europeos occidentales se estarían viendo beneficiados por su claro mayor estatus socioeconómico frente a los nativos, de manera que, de no ser por esto, sus resultados

²³⁷ APMED es el acrónimo utilizado para los alumnos originarios de países menos desarrollados.

empeorarían significativamente. Por su parte, el efecto de este componente sobre las desventajas de los latinoamericanos y los marroquíes sería neutro.

En relación al tercero de los mecanismos apuntados, se ha interpretado que la leve incidencia que tendría la aparente menor presencia física de los padres inmigrantes en el hogar —deducida de los mayores porcentajes de “hogares inmigrantes” que son mono-parentales y de “hogares inmigrantes” en los que todos los padres que viven en ellos están empleados— puede deberse a la merma que ello puede acarrear en las labores de atención y control de los hijos (o, si se prefiere, a que incidiría negativamente en el capital social familiar). Aunque la menor presencia física de los padres inmigrantes ha sido recogida en la literatura como una posible consecuencia indeseada del proceso migratorio, el análisis y la detección de este mecanismo es poco frecuente en los trabajos que examinan las diferencias de rendimiento académico entre inmigrantes y nativos.

Es muy reseñable el hecho de que este importante peso explicativo conjunto del entorno familiar se produce a pesar de que el nivel educativo de los padres (variable utilizada como indicador de su capital humano) es, en todos los grupos de inmigrantes, superior al de los nativos, lo que lo convierte en un recurso positivo diferencial para el rendimiento académico de los primeros frente al de los segundos. Esta es una situación poco común dentro de la evidencia empírica internacional, pero que, según la muestra de PISA 2006, no sería exclusiva de Marbella, sino que también se daría en el conjunto de Andalucía y de España, aunque, eso sí, no de un modo tan acusado. Además, el nivel educativo de los padres no es la única variable del entorno familiar respecto a la cual los alumnos inmigrantes se encuentran en una situación aventajada. Ocurre en buena medida lo mismo con las expectativas educativas parentales (tomadas como uno de los indicadores de la implicación en la educación de los hijos) y con la dimensión del nivel sociocultural vinculada a los hábitos culturales de los estudiantes (la que se correspondería más con la noción de «capital cultural incorporado» de Bourdieu). Estas variables también influyen positivamente en el rendimiento académico, por lo que, al igual que ocurre con el capital humano parental, la posición ventajosa de los inmigrantes respecto a ellas estaría evitando que sus calificaciones se alejen aún más de las de los nativos. Todo esto pone de manifiesto la conveniencia de llevar a cabo análisis que disgreguen la influencia del entorno familiar atendiendo a sus distintos componentes.

En cuanto a la proporción en la que el origen familiar da cuenta del peor rendimiento académico de los inmigrantes, por sus diferentes perfiles en relación a este factor, ésta no es igual para cada uno de los cuatro grupos observados. Así, por ejemplo, respecto a la nota media global, el origen social (considerado en su conjunto) explica aproximadamente la mitad de las desventajas de latinoamericanos y marroquíes, y una cuarta parte de la que presentan los “otros APMED”, mientras que con los europeos occidentales, debido a la posición más favorable de sus familias, la desventaja aumenta al realizar este control estadístico. En el caso de los tres grandes grupos de APMED discernidos, puede decirse que su escenario particular se corresponde con el más repetido en la evidencia empírica existente en el nivel internacional y, más concretamente, en el europeo, donde lo más habitual es que los alumnos procedentes de países menos desarrollados sigan presentando resultados significativamente peores que los descendientes de nativos aún después de controlarse el efecto del origen familiar (Heath *et al.*, 2008: 221). Bastante más inusual es el resultado de los europeos occidentales, al no reflejar la literatura especializada en esta materia muchos ejemplos de alumnos procedentes de países desarrollados, de hijos de inmigrantes no tanto económicos, sino mayoritariamente “residenciales”. Hay que decir, no obstante, que si en cambio el control estadístico del origen familiar que se lleva a cabo sólo incluye a aquellos condicionantes que disminuyen la desventaja de cada uno de los grupos de inmigrantes, dichas reducciones son mucho mayores, llegando a la totalidad o a la práctica totalidad en los tres grupos de APMED y a una tercera parte en los europeos occidentales.

En relación al segundo de los pasos de la estrategia diseñada para encontrar respuesta al porqué de las desventajas académicas de los inmigrantes, se ha descubierto que más allá del efecto del origen familiar, y una vez éste es tenido en cuenta, la relevancia explicativa del resto de factores incorporados a los distintos modelos de análisis multivariados resulta ser mínima. Esto descarta de nuestra particular ecuación a algunas explicaciones que tienen un importante peso específico dentro de la literatura. Es el caso del *estatus migratorio*, pues aunque en los análisis bi-variados se observa que entre los alumnos inmigrantes el rendimiento es más alto en aquellos que son de segunda generación y que llevan más tiempo viviendo en España, cuando se controla el efecto del origen social se comprueba que ninguna de estas dos variables (generación migratoria y tiempo de residencia) es relevante a la hora de explicar las desigualdades entre alumnos inmigrantes y nativos, lo que da cuenta de que la influencia de ambas se

produce fundamentalmente a través de mecanismos ligados al entorno familiar. Tampoco son responsables de estas desigualdades las diferencias en la composición del alumnado o de otro tipo que pueda haber entre los distintos institutos. Ello incluye a una de las cuestiones que suscitan más controversia en esta materia, la concentración escolar de alumnos inmigrantes, que no incide en los diferenciales de rendimiento analizados a pesar de ser el marbellí un caso donde la presencia de estos alumnos varía altamente (oscilando entre un 15% y un 48%) de un centro a otro y en el que los estudiantes nativos están considerablemente menos expuestos a ella. Y lo mismo ocurre con las explicaciones examinadas que se vinculan de algún modo al “origen nacional o étnico”, a saber: las dos explicaciones centradas en la supuesta influencia de las relaciones y redes sociales co-étnicas que de modo más o menos satisfactorio han sido contrastadas (*hipótesis de la oposición cultural e hipótesis del capital étnico*); y aquellas que atienden a las diferencias culturales que hay entre los estudiantes, ya sean las de carácter lingüístico o las que aquí se han identificado como de tipo “normativo”. Sobre estas últimas, es necesario aclarar, no obstante, que al analizar el dominio del español que tienen los alumnos, lo que se ha descubierto es que esta variable afecta fuerte y positivamente en su rendimiento académico, pero que, a su vez, su efecto sobre las desventajas de los inmigrantes no es significativo debido a que la población aquí estudiada no tiene en su mayoría problemas con este idioma, al componerse fundamentalmente (en un 80%) de jóvenes de segunda generación o procedentes de países hispanohablantes y al comprobarse también que el resto aprende el castellano de forma relativamente rápida.

Al final, de todos los factores ajenos al entorno familiar analizados cuantitativamente, únicamente las propias expectativas educativas de los alumnos (que, en rigor, serían sólo “parcialmente ajenos”) contribuyen a explicar una porción extra importante de las desigualdades estudiadas, si bien estos resultados deben ser tomados con cautela por cuestiones metodológicas ya mencionadas. Lo hacen sobre todo en el caso de los marroquíes, el único grupo que tiene unas aspiraciones y expectativas reales (*brutas*) por debajo de las de los nativos y el que presenta el nivel más bajo de expectativas *netas* (aquellas que se miden en condiciones de igualdad respecto al resto de condicionantes).

Hasta aquí los hallazgos resultantes de los datos de la encuesta. Ahora bien, aparte de para reafirmar algunos de ellos, los análisis de los discursos de alumnos, padres y docentes han servido para arrojar luz sobre un par de explicaciones que se

suman a las anteriores. Ambas resultaban difícilmente medibles a través del cuestionario. La primera es aquella que apunta como otro factor explicativo de los diferenciales de rendimiento a los desiguales niveles curriculares que los alumnos que llegan a España a una edad escolar medianamente avanzada traen de sus países de origen. Éste es ciertamente un condicionante a tener en cuenta en aquellos lugares que, como España, como reciente país de inmigración que es, cuenten en sus aulas con un importante volumen de jóvenes de primera generación, y tendrá a priori menos relevancia en sociedades de mayor tradición inmigratoria donde los alumnos de origen inmigrante que se encuentran en edad escolar son mayoritariamente de segunda o sucesivas generaciones. A tenor del discurso del profesorado y de los indicios que aportan los internacionalmente comparables niveles de competencia que mide PISA, los alumnos latinoamericanos y marroquíes serían los que se ven más perjudicados por el nivel de conocimientos más bajo que de media se alcanza en las escuelas de sus países de origen. La segunda contribución más relevante que se extrae de los análisis cualitativos es una que normalmente queda olvidada por los trabajos que se aproximan a este objeto de estudio únicamente mediante técnicas cuantitativas y que entra dentro de las explicaciones que aluden a la discriminación dentro de los centros de enseñanza. Me refiero al obstáculo que son para el rendimiento educativo de los alumnos inmigrantes las menores expectativas que los profesores depositan de modo anticipado (esto es, sin haber comprobado por ellos mismos la capacidad del estudiante en cuestión) en algunos de ellos por el hecho de proceder de países que los docentes asocian con un inferior nivel de enseñanza, o de incorporarse al sistema educativo español a una edad algo avanzada o en un momento en el que el curso ya ha comenzado. Esta investigación no ha determinado la medida en que estas expectativas anticipadas están extendidas entre el profesorado, pero sí ha detectado, como otras muchas ya lo habían hecho previamente, que las ideas estereotipadas que hay detrás de ellas (esa etiquetas que se ponen sobre el alumno inmigrante) están muy generalizadas y asentadas entre los docentes. Tampoco se ha estimado el grado en que dichas expectativas se traducen en tratos desiguales (discriminatorios) hacia los alumnos inmigrantes, algo muy complejo de mensurar, pero sí ha detectado más de un caso de alumnos que aseguran que se les ha transmitido ese menor grado de esperanza puesto sobre ellos (con las implicaciones negativas que ello puede tener sobre su motivación y autoestima) y que dicen haber sido objeto de un trato diferenciado en consecuencia. Todo ello parece motivo suficiente para que esta cuestión

sea tenida en cuenta en investigaciones venideras y, por qué no, en el diseño de posibles medidas de actuación.

Por consiguiente, en el debate académico existente sobre las causas de la desventaja académica de los hijos de inmigrantes, este caso se inclina hacia la *tesis de la desventaja social* como explicación fundamental, aunque con las importantes especificidades y matices que se han señalado, y apuntando a las menores expectativas educativas netas de los alumnos inmigrantes, al desfase curricular que traen algunos desde sus países de origen y, quizás, al menor nivel de expectativas que de forma anticipada los profesores a veces depositan en ellos, como posibles elementos explicativos complementarios. En contraste, es de destacar el hecho de que, entre otros, no formen parte de esta explicación ni factores de carácter cultural, ni variables relativas al estatus migratorio de los alumnos, ni su asistencia a centros de enseñanza con una mayor o menor concentración de inmigrantes, cuando estas son algunas de las cuestiones que más debate han suscitado en torno a esta materia, ya sea en el ámbito de la opinión pública, en el académico, o en ambos.

Por supuesto, los análisis que han dado lugar a los resultados que se acaban de poner en valor no están exentos de limitaciones y debilidades. Algunas son fruto de restricciones inherentes a la investigación que se imponían por motivos logísticos y/o financieros. Así ocurre tanto con la medición de las aspiraciones y expectativas educativas, que, siendo utilizadas como variables explicativas, debían haberse recogido en un momento anterior al de las dependientes; como, lo que es más trascendente, con el análisis del origen geográfico de los alumnos, que, salvo en el caso de los marroquíes, tuvo que hacerse necesariamente mediante agrupaciones más amplias y heterogéneas que las nacionales, tapando con ello algunas diferencias importantes en este nivel.²³⁸ Respecto a esto último, el caso de los argentinos (con un rendimiento apreciablemente mejor que el de la media de los latinoamericanos y con un perfil socioeconómico y sociocultural más favorable) y el de la ecléctica categoría “otros APMED”, que une a chicos de procedencia geográfica muy distante, aparecen como los más evidentes entre los datos que aquí se han manejado.

²³⁸ Mientras que evitar el primer problema hubiese requerido la realización de un estudio longitudinal, para salvar el segundo se hubiese necesitado encuestar a un número de alumnos inmigrantes muchísimo mayor, asegurando submuestras nacionales lo suficientemente grandes, soluciones ambas que estaban fuera del alcance de esta investigación.

Otras de las limitaciones de este estudio son resultado de contingencias ocurridas en la investigación, como ha sucedido con las mediciones de la habilidad cognitiva (que se trató de realizar a través de un test independiente a los alumnos) y del tiempo que los padres pasaban fuera del hogar por motivos laborales²³⁹, que no pudieron utilizarse en los análisis debido a sus elevados porcentajes de “no respuestas”. Finalmente, algunas limitaciones son directamente imputables a errores cometidos o a aspectos que a posteriori se han detectado como mejorables dentro de la investigación. Así ocurre con varios indicadores cuantitativos que luego no han resultado ser los más idóneos en relación a las explicaciones o hipótesis que pretendían contrastar. Éste es probablemente el caso del nivel económico de las familias, que seguramente debía haberse medido de un modo más exhaustivo (añadiendo alguna variable complementaria) a tenor de las sospechas surgidas a posteriori de que la ocupación de los padres pudiera no captar plenamente las diferencias existentes en ese sentido; y éste es definitivamente el caso de la pregunta mediante la cual se pretendía medir la densidad de las redes co-étnicas de los alumnos (P5 del cuestionario), que fue erróneamente formulada.²⁴⁰

En cualquier caso, independientemente de aquello que las motive, el conocimiento y reconocimiento de todas estas debilidades y limitaciones constituye, sin duda, una pieza más dentro del proceso de aprendizaje y formación investigadora que es esta tesis a nivel personal; un proceso que en este caso ha sido de una gran riqueza por el hecho de erigirse sobre datos propios (lo que me ha permitido desarrollar todas las fases propias de una investigación en ciencias sociales) y por combinar técnicas de recogida y análisis cuantitativas y cualitativas. De igual modo, considero que estas limitaciones no evitan que los objetivos y la principal pregunta de esta investigación se hayan cubierto y respondido de manera razonablemente satisfactoria. Tales respuestas suscitan, finalmente, algunas implicaciones de tipo político-administrativo con cuya exposición se cierra este trabajo.

La primera conclusión en este sentido es que si, como se ha demostrado, en el caso analizado la raíz principal de tales desigualdades está en factores que no son específicos de los inmigrantes, sino que afectan al conjunto de la población estudiantil, las medidas educativas necesarias para mejorar el rendimiento académico de los

²³⁹ Recordar, no obstante, que en lugar de esta última se utilizó la variable “todos los padres empleados” como aproximativa.

²⁴⁰ La pregunta daba lugar a respuestas tanto numéricas como no numéricas, lo que invalidó su uso.

inmigrantes serían entonces básicamente las mismas que las que resulten efectivas para hacer lo propio con los nativos; medidas que lograsen que el sistema educativo fuese más eficaz a la hora de corregir las desigualdades académicas relativas al origen social de los alumnos. Es obvio que a ellas habría que sumarle, fuera del entorno escolar, aquellas políticas que supongan la mejora y facilitación de la integración socioeconómica por parte de los padres de origen inmigrante. Cualquier retroceso sustancial en este otro ámbito acabaría suponiendo un incremento de la brecha académica entre estudiantes nativos e inmigrantes.

Lo anterior no implica que todo esfuerzo que se realice dirigido específicamente a este alumnado sea inútil. De hecho, acciones como las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (que, aunque puedan ser mejorables, ayudan a acelerar el aprendizaje del español de aquellos que lo necesiten), la adaptación y traducción de cierta información y material escolar para los recién llegados, medidas de sensibilización que combatan la discriminación, o la más reciente escolarización en función de criterios académicos y no sólo de la edad —por citar sólo algunas de las que en mayor o menor grado se han ido implementado en Andalucía y en el conjunto de España— no hacen probablemente otra cosa que allanar el proceso de integración educativa de los hijos de inmigrantes. Además, en el terreno de lo que se puede hacer desde dentro de la escuela, esta investigación ha puesto el foco de atención sobre la necesidad de que se realicen esfuerzos encaminados a evitar que los profesores tomen la procedencia nacional o geográfica de los alumnos como fuente en la que basar sus expectativas sobre las capacidades o el potencial académico de los alumnos y que condicione su trato hacia ellos. Ahora bien, lo que sí queda claro es que este tipo de medidas más específicas tienen una capacidad de resolución limitada, y que de poco servirán si no van acompañadas de otras que impliquen avances hacia un sistema educativo más equitativo en los términos antes planteados.

Por último, en el ámbito de la familia, la relevancia explicativa del nivel sociocultural del hogar y, más concretamente, de los recursos educativos disponibles en el mismo, da cuenta de que lo que importa no son sólo los recursos económicos con los que la familia cuenta, sino también en qué se gastan. Se pone de manifiesto, por tanto, que este tipo de inversión educativa resulta académicamente rentable para los hijos, pues les sirve de apoyo directo o de estímulo para el estudio, cuestión que los padres deberían tener presente a la hora de decidir en qué se gasta el presupuesto familiar. Asimismo, los resultados apuntan a la conveniencia de que, en la medida de lo posible,

los padres de alumnos inmigrantes que por motivos laborales se ausentan de su domicilio durante buena parte de la jornada no lectiva de sus hijos desarrollen estrategias (por ejemplo, a través de la compañía de otros adultos) para que esto no merme la supervisión y el control que tienen del trabajo escolar de los mismos.

CONCLUSIONS

This thesis is part of a mainstream of sociological studies that seek to clarify the causes of children of immigrants' lower educational achievement. The main existing academic debate on this issue centres on whether this disadvantage is solely the consequence of a disadvantaged socioeconomic position of immigrant families, or is also caused by other factors, especially those related to their national or ethnic origin. Regarding this, international evidence suggests that social background is the most important explanatory factor, but also that in most of the cases it does not account for all the gap. Hence, this question is open to other explanations.

Taking the municipality of Marbella as a case study, the applied research strategy has followed the following steps. Firstly, the grades of students from immigrant and native origin were measured in order to determine whether, as expected, there was a gap between both groups. Then, in parallel to the formerly mentioned debate, this thesis has tried to elucidate whether the disadvantages found are just the result of differences in family background (social disadvantage hypothesis) or if another type of factors are involved too. In the search of non-family background explanations, multiple factors and mechanisms that have gained prominence in the literature were taken into consideration. These factors were arranged in four different groups: immigration status, ethnic origin, school setting, and aspirations and educational expectations (psychosocial dimension). The main methodological tool used to accomplish these steps is a survey addressed to all students in the last two years of compulsory education in the ten public high schools in Marbella. The survey is statistically representative of that universe. In addition, the analysis was complemented by the discourses of students, parents, and teachers, thanks to the information gathered from several interviews and focus groups.

Being a relatively small (local) case study, before summarizing the main findings it is important to delimit what the scope and relevance of them are. In that sense, the first element to consider is the still scarce and limited empirical evidence on Spanish territory. This is mainly due both to the still brief history of Spain as a destination for international migrants, and to the fact that the Spanish educational authorities do not allow the access to the official records they have on academic achievement. Such scenario makes that every result of this research is a relevant finding for the knowledge of the educational achievement of immigrants' pupils in this country and in the autonomous community of Andalusia, even though its statistical validity is

limited to the analyzed municipality. Findings are relevant within the national and regional contexts, as they represent a picture of a fragment of such contexts (ie., Marbella), and also because very little is still known about them. Further studies over both settings will help to clarify how far the case of Marbella is from the whole Andalusian and the Spanish cases.

In addition, beyond the problems of generalization (statistical representativeness) that this research have outside the borders of Marbella, it must be valued that a case study like this one responds better to the logic of *analytical representativeness*. This type of representativeness implies that the case is appropriate and relevant for the kind of theoretical discussion that is addressed (Coller, 2000: 54-56). So, the fact that conclusions can not be extrapolated beyond the analysed territory would not preclude that they are valid and useful for understanding the problem under research. In that sense, on the one hand, this thesis adds a new empirical case (even though it is a small one) to the “map of knowledge” of the academic status of children of immigrants in receiving advanced immigration societies. A new case in which it is again stated that, as found in the vast majority of studies in other national contexts, immigrant students get worse grades on average than natives. More specifically, it was found that Asians (from China and other Southeast Asian countries), Western Europeans and Eastern Europeans (mainly Ukrainians) are, in that order, the groups whose grades are closer to the ones by natives; while Latin Americans (except Argentinians) and Moroccans show the lowest performance. These results are somehow consistent with the major trends found in Europe, where students from less developed non European countries perform worse than natives. That is also the case with minorities of European origin but in this case showing a shorter distance with the natives (Heath et al . 2008: 216). Of particular concern seems to be the situation of Moroccans, who not only get the poorest grades, but also have, by far, the lowest educational expectations. It is important to note that there are no ethnic groups in Marbella that meet or exceed Spanish students grades, that is, nothing comparable to the Chinese in the UK and in the U.S. or to the Indians in Norway and in the UK. Apart from all this, it is also remarkable that this research provides data on the achievement of Latin American students, a group for which there is little empirical evidence outside of the U.S.

On the other hand, following the logic of analytical representativeness, this thesis also offers some interesting results for the academic discussion on the causes of

such immigrants' educational disadvantage. Out of these results the most remarkable are the following.

As for the first step of the research strategy, social origin has been confirmed here as the most important explanatory factor, which means that this case coincides with the most widespread trend in international empirical evidence. However, in this scenario that could be defined as an expected one, this thesis offers the added-value of conducting a multidimensional exploration of the effect of this factor. In contrast to the most common one-dimensional (socioeconomic) measurement of family background, this factor has been here divided into five components (economic level, socio-cultural level, human capital, educational involvement of parents, and family structure), which has allows us to know in an approximate way the weight and the role of each one of them as explanatory mechanisms. Specifically, it has been found that, for this case, the mechanisms that explain the effect of family background on immigrants' lower achievement are, in order of importance: disadvantage both in household socio-cultural level, and in household economic level, as well as a deficit in the supervision of children due to the less presence of parents at home. This last result is particularly interesting. Firstly, because it addresses an issue that has been rarely measured in this kind of researches, and secondly because it implies that the effect of family background does not fully operate through socio-economic mechanisms.

To be more precise, regarding the socio-cultural level, it is found that it is the largest contributor to explain such family background effect. However, its influence occurs through the dimension that may be considered to be closer to the family socioeconomic status (or to the concept of "objectified cultural capital", according to Bourdieu's theory). This dimension has been measured through the variables "educational resources at home" and "attendance to cultural extracurricular classes". Latin Americans, Moroccans and "others APMED" (a group that is mostly composed of Eastern Europeans and the mentioned Asians) are at disadvantage concerning these two indicators (especially, regarding the former), and that explains much of their worst school results compared to the natives. In any case, beyond the academic benefits associated to these two variables, it should not be dismissed that their reduction effect over the analyzed differentials was somehow due to the possibility that both of them are also partially capturing some economic differences between families. Economic differences that may not have been captured by the indicator used to measure the household economic level.

In terms of family economic level, it must be highlighted that it has a much lower explanatory power on immigrants' educational disadvantage than what it has been found in most evidences on other national contexts. This is because, according to the indicator that has been used (a widely used index of socioeconomic status which is computed through parents' occupation), immigrant families originating from less developed countries would have a similar or even a slightly higher status than native families. This finding contradicts everything that is known about the Spanish case, and raises some doubts about the reliability of this variable as an indicator of the household economic level. This variable does not capture, for instance, the lower wages immigrants can get for doing the same job. Thus, results from multivariate analysis suggest that the economic factor would only account for a part of the academic disadvantage of "others APMED", since they are the only immigrant group of the four analyzed that would be in a lower position with respect to the natives according to the mentioned index. In contrast, Western Europeans would benefit from its clear higher family socioeconomic status compared to the Spanish students. If it was not for this higher status, their school results would get significantly worse. Meanwhile, the effect of this variable on the Latin American's and Moroccan's disadvantages is neutral.

Regarding the third of the above mentioned mechanisms, it has been interpreted that the slight impact of the less physical presence of immigrant parents at home, can be due to a consequent detriment in the care and control of children (*family social capital*). Less presence of immigrant parents at home has been deduced from two different data: highest percentage of single-parent "immigrant households", and highest percentage of "immigrant households" where all parents who live in them are employed. Although the less presence of immigrant parents has been reported in the literature as a possible unintended consequence of the migration process, the analysis of this mechanism is unusual in works that examine differences in educational achievement between immigrants and natives.

The relevance of the family background is quite remarkable even though the educational level of the parents (variable used as indicator of the human capital) is, in every group of immigrant, higher than that of the natives. That means that parental human capital is a positive differential resource for the formers. This is an unusual finding within the international empirical evidence. However, according to the Spanish sample of PISA 2006, such finding would not be exclusive from Marbella, but it would rather be a general pattern in Spain and in Andalusia, although in these cases it is less

prominent. Besides, the educational level of the parents is not the only family background variable in which the immigrant students are in an advantaged position. The same occurs, to a great extent, with parents educational expectations (taken as one of the indicators for parental involvement) and with the sociocultural level dimension linked to the cultural routines of the students (which corresponds with Bourdieu's "embodied cultural capital" concept). These variables also affect in a positive way the academic performance. Therefore, as well as with parental human capital, the advantageous position of the immigrants with regards to such variables stops their grades from getting even worse. All the former suggests the convenience to carry out analyses in which the influence of the family background is disentangled and studied according to its different components.

With regards to the proportion in which the family background explains the worst grades of immigrant students, this is not the same for the four groups since they have different profiles in relation to this factor. Thus, for instance, concerning the average grade, the social origin (as a whole) explains approximately half of the disadvantages of Latin-Americans and Moroccan students, and a fourth of "others APMED". On the other hand, for Western Europeans the disadvantage increases when family background is taken into account due to a more favourable position of their families. In the case of the three large groups differentiated within the students originating from less developed countries ("APMED"), it may be said that its particular scenery coincides with the most repeated in the empirical evidence at the international level and, more precisely, at the European level. There, these students usually obtain results that are significantly worse than the results of the descendants of natives even after taking into account the effect of the social origin (Heath *et al.* 2008: 221). Quite more unusual is the result of Western Europeans, since literature specialized in this matter does not reflect many examples of descendants of coming from more developed countries, that is, immigrants that are mostly "residential" rather than economic. It must be said that if, on the other hand, the statistical control of family background realized only includes those determinants which diminish the disadvantage of each group of immigrants, such reductions are much bigger. In that case the educational disadvantages are totally or almost totally reduced for the three groups of APMED and in a third part for Western Europeans.

Concerning the second step of the strategy designed to find the answer to why such academic disadvantages of immigrants, it has been found that apart from the

family background, and once this has been taken into account, the explicative relevance of the rest of the factors included within the different models of multivariate analysis becomes minimum. This discards from our particular equation some explanations which have some relevant weight within the literature. Such is the case of immigration status. Thus, from the results of bivariate analyses it can be observed that among immigrant students the performance is higher in those coming from a second generation and that are living in Spain for a longer period of time. However, when controlling for family background it is confirmed that none of these variables ('migratory generation' and 'length of residence') is relevant when it comes to explaining the lack of equality between immigrant and native students. That implies that the difference between both is produced mainly through mechanisms that are linked to the family background.

This unequal educational achievement is not caused by the composition of the students or any other aspect that may exist between the high schools either. This includes one of the most controversial matters, the concentration of immigrant students in schools, which does not affect the differentials of performance analyzed. Not even in the case of Marbella, where the proportion of these students varies greatly from one school to another (from 15% to 48%) and where native students are much less exposed to such concentration. The same occurs with the explanations analyzed which are somehow related to the national or ethnic origin. Both the two explanations focused on the supposed influence of co-ethnic social networks (cultural oppositional theory and ethnic capital theory) and those related to cultural differences between students (whether identified as "linguistic" or "normative") have been refused. Regarding these last ones, it is necessary to clarify that when analysing the students' Spanish proficiency, it has been found that this variable strongly and positively affects their academic performance. But it is also that its effect on the disadvantages of the immigrants is not significant, because the immigrant population here does not usually have problems with the language, since it is mainly composed (almost 80%) by second generation youth or those coming from Spanish speaking countries. Besides, it has been that the rest do learn Spanish quite fast.

In the final analysis, out of all the factors quantitatively analyzed apart from family background, only the student's own educational expectations (somehow linked to the family background as well) contribute to explain an additional portion of the studied unequal achievement. Such effect of the educational expectations is mainly the case in Moroccan students, who have real (gross) aspirations and expectations that are

below those of the natives, and who show the lowest *net* expectations (those measured in equal conditions with regards to the rest of the factors). These results, however, may need further research due to the formerly mentioned methodological matters in relation to the measurement of aspirations and expectations.

Up to this point the findings from the survey data have been presented. The analysis of the student's, parent's and teacher's discourse have helped not only to shed light on such data but also to clarify two explanations which add up to the former. Both were hard to measure through the survey. The first one points out as another explanatory factor of the studied unequal achievement, the different curricular levels of the students who come to Spain at advanced ages. This is certainly a factor to be taken into account in those new immigration countries, such as Spain, which have a notorious amount of first generation children in their classrooms, but will have, in principle, less relevance in older immigration societies, where second or following generations children are the majority. According to the faculty's discourse and the evidences provided by PISA, the Latin American and Moroccan students would be the most affected by the low curricular level attained in their native countries. The second most relevant contribution obtained from the qualitative analysis is one that is usually ignored by the researches which deal with this matter of study only through quantitative techniques. Such contribution is part of the explanations that deal with the discrimination inside the schools. I refer to the lower expectations that teachers have towards many first generation immigrant students in advance (that is, without having assessed the capacity of the student). In some cases, such 'early expectations' are just based on students national origin, as many teachers attribute a different curricular level for each country of origin. Some other times, teachers show low 'early expectations' for those students who join the Spanish educational system at later ages or in the middle of the school year. This research has not determined the extent to which such anticipated expectations are spread out throughout the faculty but it has detected, as many others previously did, that the stereotyped ideas behind them (the labels attached to immigrant students) are very generalized and deeply rooted within the teachers. It has not been estimated either the degree to which such expectations affects the unequal treatment (discriminatory) towards the immigrant students. This is something very difficult to measure, but more than one case has been detected in which the student claims to have received a lower degree of expectation (with the negative connotations implied over his educational motivations and self esteem) and to have received unequal treatment. All

the former should be reason enough to include this matter in future researches and, why not, in the policy desing.

Consequently, within the scholar disccussion on the reasons for the academic disadvantage of the children of immigrants this case is inclined towards *social disadvantage hypothesis* as the main explanation, despite the relevant specificities highlighted. The lower net educational expectations of the immigrant students, the lower curricular level brought by some from their home countries, and maybe the lower level of expectations that teachers anticipate, have been found as additional explanations. In contrast, it is worth noting that some of the most controversial hypotheses (either in the field of public opinion, academic, or both) have been rejected as relevant explanations. That is the case of immigrant concentration in schools, cultural factors, and the students' immigration status.

Of course, the analyses that have led to the results which have just been shown are not without limitations and weaknesses. Some of them result from restrictions which are inherent to the body of research due to logistic and/or financial reasons. That is what happens with the measurement of educational aspirations and expectations which, although they are commonly used as independent variables, they should have been spotted before the dependent ones. The same happens with the analysis of the geographical origin of the students which, except for those with a Moroccan origin, had to be grouped in a wider and more heterogeneous way than the national label. This implies that some important differences at the national origin level are missing for the study. Argentineans (who have a reasonably better performance than the Latin-American average, as well as a higher socioeconomic and sociocultural profile), and the students included in the eclectic category 'other APMED' (which combines people from very distant geographical origin) are the most evident cases in this regard.

A different kind of limitations are those which are the result of some eventuality in the research process. That is the case with the measurement both of cognitive ability (which was done through a separate test for students) and time parents spend away from home because for work. Either of them could be used in the analyses due to their high rates of "no response". Finally, some limitations are directly attributable to errors or issues that subsequently have been detected in research for improvement. It happens so with several quantitative indicators that were not proven eventually as the most suitable in relation to the explanations or hypotheses that they were intended to contrast. This is probably the case of the family economic status, which probably should have been

measured in a more exhaustive way (maybe by adding some extra variable) on the basis of subsequent suspicions that parents' occupation may not fully capture financial differences. And this is definitely the case of the question that was intended to measure the density of co-ethnic networks for students (P5 in the questionnaire), which was wrongly formulated.²⁴¹

In any case, the knowledge and recognition of all these weaknesses and limitations, no matter their origin, is, undoubtedly, one more piece of the learning process and research training that this thesis is for me. A process that, in this case, has been of great richness just for the fact of being based upon own data (which has allowed me to develop all the steps of any research in social sciences) and for combining both qualitative and quantitative techniques of data gathering and analysis. In any case, from my point of view, these limitations have not hindered the covering of the objectives and main questions of this research in a reasonably satisfactory way. Such answers have eventually given rise to some policy implications this work will be closed with.

As it has been demonstrated in the analysed case, the main source of the analyzed inequalities is in factors that are not exclusive of immigrants, but that affect the whole study population. Therefore, the first conclusion that can be drawn in this respect is that the education measures needed for improving the academic performance of the immigrants' pupils are basically the same than those that are effective for natives. These would be measures that contributed towards making the educational system more effective in correcting the academic inequalities related to the social origin of the students. Furthermore, it is obvious that migration policies that imply the improving and facilitation of socioeconomic integration of immigrant parents would be really helpful. Any substantial backward step in this other area would mean an increase in the academic gap between native students and immigrants.

The above explained does not mean that any effort addressed to this type of students exclusively is useless. In fact, actions like the *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística* (Temporary Classes of Linguistic Adaptation) –that, although they could be improved, contribute to speed up the learning of Spanish amongst those who need it–, the adaptation and translation of certain information and school equipment for the newcomers, the measures of awareness-raising that fight discrimination, or the most recent schooling according to academic criteria and not only to age, to name only some

²⁴¹ Responses to this question were both numerics and non-numerics, which invalidated its use.

that have been implemented in Andalucía and in the whole of Spain, probably are smoothing the path of the process of educative integration of the immigrant children. Moreover, in the field of what can be done from inside the school, this research has focused on the necessity of making efforts directed towards avoiding teachers from using the national or geographical origin of the students as source of their prospects about the capacities or the academic potential of the students and treating them differently for this reason. However, what is clear is that this type of more specific measures has a limited capacity of execution and that they will be of little use if they are not implemented together with others that imply some advances towards a more fair educative system in the terms above suggested.

Finally, regarding the family, the relevancy of the household socio-cultural level and, to be more precise, of the educational resources available, shows that what really matters is not only the economic resources of the family, but also, what they spend them in. Thus, this type of educational investment is proven to be academically profitable for the children, since it becomes a direct support or stimulus for their study. Therefore, parents should take this into account when discussing the family budget. In addition, the results show that it would be convenient that parents of immigrant pupils who have to leave their homes most of the day because of their jobs develop strategies to avoid the decrease of the supervision and control over the children's school work. This could be done, for instance, by means of the company of other adults.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSWORTH, D. J. (1998), "Assessing the Oppositional Culture Explanation for Racial/Ethnic Differences in School Performance", *American Sociological Review*, 63, (4), pp. 536-553.
- AJA FERNÁNDEZ, E., F. CARBONELL, COLECTIVO IOÉ, J. FUNES y I. VILA (2000), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona, Fundación La Caixa.
- AJA FERNÁNDEZ, E. y LARIOS PATERNA, M^a J. (2003), "Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español", ponencia presentada al *Seminario Inmigración y Educación. La Intervención de la Comunidad Educativa* (4 y 5 de febrero de 2003). En: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/pva_jca.pdf.
- ALBA, R. y NEE, V. (1999), "Rethinking Assimilation Theory for a new era of immigration", en C. Hirschman, DeWind, J. y Kasinitz, P. (eds.), *The Handbook of International Migration: The American Experience*, New York, Russel Sage Foundation.
- (2003), *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*, Cambridge, Harvard University Press.
- ALBERDI, I. y ESCARIO, P. (2007), *Los hombres jóvenes y la paternidad*, Bilbao, Fundación BBVA.
- ALCAIDE INCHAUSTI, J. (2003), *Evolución económica de las regiones y provincias españolas en el siglo XX*, Bilbao, Fundación BBVA.
- ALEXANDER, K. y M. COOK (1979), "The Motivational Relevance of Educational Plans: Questioning the Convencional Wisdom", *Social Psychology Quarterly*, 42, pp. 202-213.
- ALONSO, L.E. (1998), *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid, Fundamentos.
- ALVAREZ DE SOTOMAYOR, A. (2008), "El papel de las redes étnicas en el logro educativo de los hijos de inmigrantes: ¿recursos u obstáculos?", *Migraciones*, 23, pp. 45-77.
- AMUEDO-DORANTES, C. y DE LA RICA, S. (2006), "Labour market assimilation of recent immigrants in Spain", IZA discussion paper 2104, April, IZA, Bonn.
- APARICIO, R. y TORNOS, A. (2006), *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ARANGO, J. (2003), "Europa, ¿una sociedad multicultural en el siglo XXI?: el caso de España", *Papeles de Economía Española*, 98, pp. 2-15.

- (2005), "Dificultades y dilemas de la política de inmigración", *Arbor*, 181 (713), pp. 17-25.
- ARIAS, BEATRIZ M. (1986): "The Context of Education for Hispanic Students: An Overview", *American Journal of Education*, 95, pp. 26-57.
- ASCHAFFENBURG, K. y MAASSOURCE, I. (1997), "Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction", *American Sociological Review*, 62 (4), pp. 573-587.
- ASTONE, N. y MCLANAHAN, S. (1991), "Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis", *Psychological Bulletin*, 110, pp. 26-46.
- AURIOLES MARTÍN, J. (2007), "Málaga en el contexto regional, nacional y europeo", en J. Aurióles Martín y A. Parejo Barranco (eds.), *La economía de la provincia de Málaga*, Almería, Fundación Cajamar, pp. 97-142.
- BANDURA, A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman.
- BANKSTON, C.L. y ZHOU, M. (1995), "Effects of Minority-Language Literacy on the Academic Achievement of Vietnamese Youths in New Orleans", *Sociology of Education*, 68, pp. 1-17
- (2002), "Social Capital and Immigrant Children's Achievement", en Fuller, B. y E. Hannum (eds.), *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures*, Oxford, Elsevier Science, pp. 13-39..
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. (1976), *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.
- BECKER, G.S. (1964), *Human Capital*, New York, National Bureau of Economic Research.
- BELL, W. (1954), "A probability model for the measurement of ecological segregation", *American Sociological Review*, 32, pp. 357-364.
- BENARDI, F., L. GARRIDO y M. MIYAR (2011), "The Recent Fast Upsurge of Immigrants in Spain and Their Employment Patterns and Occupational Attainment", *International Migration*, 49 (1), pp. 148-187.
- BERRY, J.W. (1990), "Psychology of acculturation. Understanding individuals moving between cultures", en Brislin, R.W. (ed.), *Applied cross-cultural psychology*, London, Sage, pp. 232-253.
- BERRY, W.D. y FELDMAN, S. (1985), *Multiple regression in practice*, Beverly Hills, Sage.
- BETTS, J.R. y LOFSTROM, M. (2000), "The Educational Attainment of Immigrants: Trends and Implications", en Borjas, G. (ed.), *Issues in the Economics of Immigration*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 51-116.

- BIBLARZ, T.J. y RAFTERY, A.E. (1999), "Family Structure, Educational Attainment and Socioeconomic Success: Rethinking the Pathology of Matricarchy", *American Journal of Sociology*, 105 (2), pp. 321-365.
- BIDNEY, D. (1953), "The concept of culture and some cultural fallacies", en D. Bidney (ed.), *Theoretical anthropology*, New York, Columbia University Press.
- BLAKE, J. (1989), *Family Size and achievement*, Berkeley, University of California Press.
- BLAU, P. y DUNCAN, O. (1967), *The American Occupational Structure*, New York, Wiley.
- BLOSSFELD, HANS-PETER y SHAVIT, YOSSI (1993), "Persistent Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries", en Shavit y Blossfeld (coord.), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder, Westview Press, pp. 1-24..
- BORJAS, G. (1992), "Ethnic capital and intergenerational mobility", *The Quarterly Journal of Economics*, CVII (1), pp. 123-150.
- (1995), "Ethnicity, neighbourhoods, and human-capital externalities", *American Economic Review*, 85 (3), pp. 365-90.
- (2003), "The Labor Demand Curve is downward sloping: Reexamining the impact of immigration on the labour market", *Quarterly Journal of Economics*, 118 (4), pp. 1335-1374.
- BORJAS, G. y BRONARS, S.G. (1991), "Immigration and the Family", *Journal of Labor Economics*, 9, pp. 123-248.
- BORREGO GIL, F. (2007), "Desequilibrios en el mercado de trabajo", en J. Auriolés Martín y A. Parejo Barranco (eds.), *La economía de la provincia de Málaga*, Almería, Fundación Cajamar, pp. 447-466.
- BOUDON, R. (1973), *La desigualdad de oportunidades*, Barcelona, Laia.
- (1974), *Education, Opportunity and Social Inequality*, New York, Wiley-Interscience.
- BOURDIEU, P. (1991), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- (1997) [1986], "The forms of capital", en Halsey, A.H. et al. (ed), *Education. Culture, economy and society*, Oxford, Oxford University Press.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1981) [1977], *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- BOURGOIS P. (1995), *In Search of Respect: Selling Crack in El Barrio*, New York, Cambridge University Press.

- BOWLES, S. y LEVIN, H. (1968), “The Determinants of Scholastic Achievement. An appraisal of some recent Evidence”, *Journal of Human Resources*, 3 (1), pp. 3-24.
- BREEN Y GOLTHORPE (1997), “Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory”, *Rationality and Society*, 9 (3), pp. 275-305.
- BRICK, J. Y LEPKOWSKI, J. (2008), “Multiple Mode and Frame Telephone Surveys”, en Lepkowski et al. (eds.), *Advances in Telephone Survey Methodology*, New Jersey, John Wiley and Sons, pp. 149-169.
- BRINBAUM, Y. y CEBOLLA BOADO, H. (2007), “The school careers of ethnic minority youth in France: success or disillusion?”, *Ethnicities*, 7, pp. 445–76.
- BRINBAUM, Y. y KIEFFER, (2005), “D’une génération à l’autre, les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et persévérance”, *Education et Formations*, 72, pp. 53-75.
- BROWN, B. B. (1990), “Peer groups and peer cultures”, en S. Feldman y G.R. Elliott (eds.), *At the threshold: The developing adolescent*, Cambridge, MA, Harvard University Press, pp. 171-198.
- BUENO, J. y BELDA, J. (2005), *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*, Valencia, Universitat de València.
- BUCHMANN, C. (2000), “Measuring Family Background in International Studies of Education: Conceptual Issues and Methodological Challenges”, en A.C. Porter y A. Gamoran (eds.), *Methodological Advances Cross-National Surveys of Educational Achievement*, Washington, DC, National Academy Press, pp. 150-97.
- CACHÓN, L. (2006), “Los inmigrantes en el mercado de trabajo en España (1996-2004)”, en E. Aja y J. Arango (eds.), *Veinte años de inmigración en España. Perspectivas jurídica y sociológica (1985-2004)*, Barcelona, Fundación CIDOB, pp.175-201.
- CACOPARDO, (2007), “Características demográficas ocupacionales de los migrantes italianos hacia Argentina, 1880-1930”, *Estudi Emigracione*, 21 (75), pp. 277-292.
- CAIN, G.C. y WATTS, H.W. (1970), “Problems in Making Policy Inferences from the Coleman Report”, *American Sociological Review*, 35, pp. 228-42.
- CALERO, J., A. CHOI y S. WAISGRAIS (2009), “Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006”, *Cuadernos Económicos de ICE*, 78, pp. 281-310.
- CALVO BUEZAS, T. (2003), *Juventud e Interculturalidad: los jóvenes españoles ante otros pueblos y culturas*, Sevilla, Fundación Centro de Estudios Andaluces.

- CAMPBELL (1983), Campbell RT. 1983. "Status attainment research: end of the beginning or beginning of the end?", *Sociology of Education*, 56, pp. 47-62.
- CAPLAN, N., M.H. CHOY y J.K. WHITMORE (1989), *The Boat People and Achievement in America: A Study of Economic and Educational Success*, Ann Arbor, University of Michigan.
- (1991), *Children of the Boat People: A Study of Educational Success*, Ann Arbor: University of Michigan.
- CARABAÑA, J. (1999), *Dos estudios sobre movilidad ocupacional*, Madrid, Fundación Argentaria.
- (2004a), "Una estimación del grado en que el número de hermanos deprime el nivel de estudios", en DE LA TORRE, I., DURÁN M. Á. y ROSPIR, J. L., *Homenaje a José Castillo*, Madrid, CIS.
- (2004b), "Natalidad, inmigración y enseñanza", *Información Comercial Española*, 815, pp. 81-105.
- (2006), "Los alumnos inmigrantes en la escuela española", en E. Aja y J. Arango (eds.), *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004)*, Barcelona, Fundación CIDOB, pp. 275-299.
- (2008), "El impacto de la inmigración en el sistema educativo español", *ARI*, 63/2008, Real Instituto Elcano, http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/Elcano_es/Zonas_es/Demografia+y+Poblacion/ARI63-2008.
- CARABAÑA, J. y CÓRDOBA, C. (2009), *La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y su influencia en la elección de centro*, Sevilla, Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía.
- CARVAJAL GUTIÉRREZ, C. (2004), "Presencia de los extranjeros en los municipios de la provincia de Málaga e influencia en la estructura por edad", Comunicación presentada al *IX Congreso de Población Española*, Granada.
- (2007), "La población en la provincia de Málaga", en J. Aurióles Martín y A. Parejo Barranco (eds.), *La economía de la provincia de Málaga*, Almería, Fundación Cajamar, pp. 213-260.
- CARVAJAL GUTIÉRREZ, C. y CORPAS ALBA, J. (2005a), "Pautas residenciales de los extranjeros en los municipios andaluces", *Revista Baetica*.
- (2005b), "Evolución y características de los modelos residenciales de las diferentes comunidades de extranjeros en los municipios andaluces", en *IV Seminario*

- sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía, Sevilla, Consejería de Gobernación de la Junta Andalucía, pp. 191-208.
- CASSADY, J.C. (2001), "Self reported GPA and SAT: A methodological note", *Practical Assesment, Research & Evaluation*, 7 (12), pp. .
- CEA D'ANCONA, M.A. (2004), *Análisis multivariable. Teoría y práctica de la investigación social*, Madrid, Síntesis.
- (2007), Avance del estudio "Evolución del racismo y la xenofobia en España", Oberaxe, Ministerio De Trabajo y Asuntos sociales. Consultado el 12/01/2011 en: http://tukuymigra.com/images/documentos/Cat_Docs_13.pdf.
- CEBOLLA BOADO, H. (2008), *A non Ethnic Explanation of Immigrants Educational Disadvantage: The Case of Lower Secondary Education in France*, Madrid, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones.
- CEBOLLA BOADO, H. y GONZÁLEZ FERRER, A. (2008), *La inmigración en España (2001-2007). De la gestión de los flujos a la integración de los inmigrantes*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- CICOUREL, A. y MEHAN, H. (1983), "Universal development, stratifying practices and status attainment", *Research in Social Stratification and Mobility*, 4, pp. 3-27.
- CIDE (2005), *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- CLIFTON, R., R. PERRY, K. PARSONSON y S. HRYNIUK (1986), "Effects of Ethnicity and Sex on Teachers' Expectations of Junior High School Students", *Sociology of Education*, 59 (1), pp. 58-67.
- COHEN, A., A. FLETA *et al.* (1998), "La inmigración extranjera en Andalucía", *Boletín Económico de Andalucía*, 24, pp. 165-184.
- COLECTIVO IOÉ (2002), *Inmigración, escuela y mercado de trabajo: una radiografía actualizada*, Barcelona, Fundación La Caixa.
- (2008), *Inmigrantes, nuevos ciudadanos. ¿Hacia una España plural e intercultural?*, Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorros.
- COLEMAN, J.S. (1988), "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology*, 94, pp. 95-120.
- (1990), *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press
- (2001), "Capital social en la creación de capital humano", *Zona Abierta*, 94-95, pp.81-94.

- COLEMAN, J.S. *et al.* (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC, US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education.
- COLLER, X. (2000), *Estudio de casos*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COMISIÓN EUROPEA (1994), *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONCHAS, G. (2001), "Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino school engagement", *Harvard Educational Review*, 71(3), pp. 475-504.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2001), *Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza*, Sevilla, Signatura Ediciones.
- CONSEJERÍA DE GOBERNACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2001), *Primer Plan Integral para la Inmigración en Andalucía*, Sevilla, Consejería de Gobernación.
- (2006), *Segundo Plan Integral para la Inmigración en Andalucía*, Sevilla, Consejería de Gobernación.
- COOK, P.J. y LUDWIG, J. (1997), "Weighing the "burden of acting white": Are there race differences in attitudes toward education?", *Journal of Policy Analysis and Management*, 16 (2), pp. 256-278.
- CROOK, C.J. (1997), *Cultural Practices and Socioeconomic Attainment: The Australian Experience*, Westport Conn, Greenwood Press.
- CUMMINS, J. (1977), "Cognitive Factors Associated with the Attainment of Intermediate Levels of Bilingual skills", *The Modern Language Journal*, 61, pp. 3-12.
- CHIQUIAR, D. y HANSON, G. H. (2005), "International migration, self-selection, and the distribution of wages: Evidence from Mexico and the United States", *Journal of Political Economy*, 113 (2), pp. 239-281.
- CHISWICK, B. (1978), "The Effect of Americanization in the Earnings of Foreign Born Men", *Journal of Political Economy*, 86, pp. 897-921.
- (1988), "Differences in Education and Earnings Across Racial and Ethnic Groups: Tastes, Discrimination and Investments in Child Quality", *The Quarterly Journal of Economics*, 103, pp. 571-597.
- (1998), "Are immigrants favourably self-selected?", *American Economic Review*, 89, pp. 181-185.
- CHISWICK, B. y DEBBURMAN, N. (2004), "Educational attainment: analysis by immigrant generation", *Economics of Education Review*, 23, pp. 361-379.

- DE GRAAF, Paul (1986), "The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands", *Sociology of Education*, 59, pp. 237-246.
- DE GRAAF, N.D., DE GRAFF, P.M. y KRAAYKAMP, G. (2000), "Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective", *Sociology of Education*, 73, (2), pp. 92-111.
- DE PABLO, A: (1983), "Sistema educativo y clases sociales", en Instituto De Ciencias De La Educación, *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, Madrid, Editorial Cantoblanco, pp. 125-143.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003), *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*, en <http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp> (consultado el 17/08/2006).
- DELPINO, M.A. (2008), "El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española. Las miradas docentes", *Revista Española de Educación Comparada*, 14, pp. 79-102.
- DEL VALLE, A. I. Y USATEGUI, M.E. (2007), "Inmigrantes en la escuela: la mirada del profesorado", en Joaquín Giró Miranda (coord.), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación*, Logroño, Universidad de La Rioja.
- DEMEIS, D.K., y TURNER, R.R. (1978), "Effects of students' race, physical attractiveness, and dialect on teachers' evaluation", *Contemporary Educational Psychology*, 3, pp. 77-86.
- DIEHL, C. y SCHNELL, R. (2006), "'Reactive ethnicity' or 'assimilation': statements, arguments, and first empirical evidence of labor migrants in Germany", *International Migration Review*, 40, pp. 786-816.
- DIMAGGIO, P. (1982), "Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students", *American Sociological Review*, 47, pp. 189-201.
- DIMAGGIO, P. y MOHR, R. (1985), "Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection", *American Journal of Sociology*, 90, pp. 1231-61.
- DOWNEY, D. (1995), "When bigger is not better: Family size, parental resources and children's educational performance", *American Sociological Review*, 60, pp. 746-761.
- DRIESSEN, GEERT W.J.M. (2001), "Ethnicity, Forms of Capital and Educational Achievement", *International Review of Education*, 47 (6), pp. 513-538.

- DRYLER, H. (2001), “Etnisk segregering i skolan—effekter på ungdomars betyg och övergång till gymnasieskolan. In Vålfärdens fördelning och finansiering, Forskaran- tologi från kommittén Vålfärdsbokslut”, *SOU*, 2001(57), Stockholm, Fritzes, pp. 319-355.
- DRONKERS, J. y LEVELS, M. (2007), “Does School Segregation and School Resources Explain Region-of-Origin Differences in Mathematics Achievement of Immigrant Students?”, *Educational Research and Evaluation*, 13 (5), pp. 435-462.
- DUNCAN, O.D. (1961), “A Socioeconomic Index for All Occupations”, en Reiss, A.J. *et al.* (eds.), *Occupations and Social Status*, Nueva York, Free Press of Glencoe.
- DUNCAN, O., A. O. HALLER y A. PORTES (1968), “Peer Influences on Aspirations: A Re-interpretation’,’ *American Journal of Sociology*, 74 (September), pp.119–137.
- DUSEK, J.B. y JOSEPH, G. (1983), “The bases of teacher expectancies: a meta-analysis”, *Journal of Educational Psychology*, 75, pp. 327-46.
- ENTWISLE, D., K. ALEXANDER y L. OLSON (1994), “The Gender Gap in Mathematics: its possible origins in neighbourhood effects”, *American Sociological Review*, 59, pp. 822-838.
- EPSTEIN, J. (1995). “School/family/community partnerships: caring for the children we share”, *Phi Delta Kappan*, May, pp. 701–712.
- EPSTEIN, J.L. Y KARWEIT, N. (1983), *Friends in School: patterns of selection and influence in secondary schools*, New York, Academic Press.
- ERIKSON, R. y JONSSON, J.O. (1996), “Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case”, en Erikson, R. y Jonsson, J.O. (eds.), *Can Education be Equalized? The Swedish in Comparative Perspective*, Oxford, Westview Press.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1985), “Marginación socioeconómica y educación”, en VV.AA., *Condicionamientos sociopolíticos de la educación*, Barcelona, Ediciones CEAC, pp. 109-126.
- ESSER, H. (2006), *Migration, Language and Integration*, *AKI Research. Review 4*, Berlin, Wiss Berlin Sozial (WZB).
- EURYDICE (2004), *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*, en: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045ES.pdf.
- EUROPEAN MONITORING CENTRE ON RACISM AND XENOPHOBIA (EUMC) (2004), *Migrants, Minorities and Education. Documenting Discrimination and Integration in 15*

Member States of the European Union, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

- FEJGIN, N. (1995), "Factors Contributing to the Academic Excellence of American Jewish and Asian students", *Sociology of Education*, 68, pp. 18-30.
- FEKJAER, N.S. y BIRKELUND, G.E. (2006), "Immigration and education in a welfare state: a multilevel analysis of the influence of the ethnic composition of upper secondary schools on Norwegian students' educational achievement and educational attainment", *Sociology Working Papers*, 2006-04, Oxford University's Department of Sociology.
- FELICIANO, C. y RUMBAUT, R. (2005), "Gendered Paths: Educational and Occupational Expectations and Outcomes among Adult Children of Immigrants", *Ethnic and Racial Studies*, 28, pp. 1087-1118.
- FELOUZIS, G. (2003), "La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences", *Revue Française de Sociologie*, 44, pp. 413-447.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003), "La segunda generación ya está aquí", *Papeles de economía española*, 98, pp. 238-261.
- FERNÁNDEZ, R. y NIELSEN, F. (1986), "Bilingualism and Hispanic Scholastic Achievement: Some Baseline Results", *Social Science Research*, 15, pp. 43-70.
- FERNÁNDEZ KELLY, M. P. y SCHAUFFLER, R. (1996), "Divided Fates: Immigrant Children and the New Assimilation" en Portes, A. (ed.), *The New Second Generation*, New York, Russell Sage Foundation, pp. 30-53.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. y SÁNCHEZ MORÁN, M.S. (2003), "Acción didáctica del profesorado andaluz con hijos e hijas de inmigrantes", en J.C. ANDREO (Coord.), *Inmigración extranjera en Andalucía*, Sevilla, Consejería de Gobernación, pp. 125-140.
- FILMER, D. y PRITCHETT, L. (1999), "The Effect of Household Wealth on Educational Attainment: Evidence from 35 Countries", *Population and Development Review*, 25 (1), pp.85-120.
- FLIGSTEIN, N. y FERNÁNDEZ, R.M. (1985), "Educational Transitions of Whites and Mexican-Americans", en G. Borjas y M. Tienda (eds.), *Hispanics in the US Economy*, Orlando, Academic Press, pp. 161-192.
- FLOUD, J. (ed.) (1956), *Social class and educational opportunity*, London, Heinemann.
- FORDHAM, S. y OGBU, J. (1986), "Black Students' Success: Coping with the Burden of Acting White", *Urban Review*, 18, pp. 176-206.

- FRIEDBERG, R. M. (2000), "You Can't Take it with You? Immigrant Assimilation and the Portability of Human Capital", *Journal of Labor Economics*, 18, pp. 221-251.
- FRUCOT, V. G., y COOK, G. L. (1994), "Further research on the accuracy of students' self-reported grade point averages, SAT scores, and course grades", *Perceptual and Motor Skills*, 79, pp. 743-746.
- FULIGINI, A. (1997), "The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior", *Child Development*, 69, pp. 351-363.
- FULLANA, J., X. BESALÚ y M. VILÁ (2003), *Alumnes d'origen africà a l'escola*, Girona, CCG Edicions.
- GANS, H.J. (1993), *People, Plans, and Policies*, New York, Columbia University Press.
- GANZEBOOM, H. , P. DE GRAAF, y D. J. TREIMAN (1992), "A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status", *Social Science Research*, 21, pp. 1-56.
- GANZEBOOM, H., P. DE GRAAF, y PETER ROBERT (1990), "Cultural Reproduction Theory on Socialist Ground", *Research in Social Stratification and Mobility*, 9, pp. 79-104.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., J. FERNÁNDEZ ECHEVERRÍA, M. RUBIO GÓMEZ y M.L. SOTO PÁEZ (2007), "Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el 'alumnado de nueva incorporación', en M.A. ALEGRET y J. SUBIRAT (eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*, Madrid, CIS, pp. 309-360.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., A. GRANADOS MARTÍNEZ y M. GARCÍA CANO (2000), *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- GARCÍA GÓMEZ, R.J. (2006), *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*, Madrid, CIDE.
- GARCÍA LÓPEZ, R., MARTÍNEZ MUT, B. y ORTEGA RUIZ, P. (1987), *Educación compensatoria. Fundamento y programas*, Madrid, Santillana.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, R. (1992), "La Educación Compensatoria como pedagogía adecuada", *Puerta Nueva*, 6 (15), pp. 22-27.
- GARRETA, J. (1994), "Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes", *Papers*, 43, pp. 115-122.
- GIL GÓMEZ, R. (2007), "Expectativas académicas y profesionales de los estudiantes inmigrantes de secundaria en la Comunidad de Madrid", *Migraciones*, 22, pp. 113-145.

- GLASER, B.G. y STRAUSS, A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine.
- GOLDENBERG, C., R. GALLIMORE, L. REESE y H. GARNIER (2001), “Cause or effect? A Longitudinal Study of Immigrant Latino Parents’ Aspirations and Expectations, and Their Children’s School Performance”, *American Educational Research Journal*, 38 (3), pp. 547-582.
- GOLDMAN, B. A., FLAKE, W. L., y MATHESON, M. B. (1990), “Accuracy of college students’ perceptions of their SAT scores and high school and college grade point averages relative to their ability”, *Perceptual and Motor Skills*, 70, pp. 514.
- GONZALEZ, A. (1997), *The education and quality of immigrant children: The impact of age at arrival*. Mexican-American Studies and Research Center, Tucson, University of Arizona.
- GONZÁLEZ, F. y CHAMORRO, J. L. (2002), “Los retos en la formación del profesorado ante la inmigración y la interculturalidad”, *3er Congreso de Inmigración: La inmigración en España, contextos y alternativas. Volumen I, resúmenes de ponencias y comunicaciones*, pp. 71-72.
- GOULD, M. (1999), “Race and Theory: Culture, Poverty and Adaptation to Discrimination in Wilson and Ogbu”, *Sociological Theory*, 17 (2), pp. 171-200.
- GOYETTE, K. y Y. XIE (1999), “Educational expectations of Asian American youths: determinants and ethnic differences”, *Sociology of Education*, 72, pp. 22–36.
- GOLDTHORPE, JOHN (2007), “Cultural Capital: Some Critical Observations”, *Sociologica*, 2/2007.
- GORDON, M. (1964), *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*, New York, Oxford University Press.
- GRIFFIN y ALEXANDER (1978), “Schooling and Socioeconomic Attainments: High School and College Influences”, *American Journal of Sociology*, 84 (2), pp. 319-347.
- GRUPO INTER, (2006), *Racismo, adolescencia e inmigración. Imágenes y experiencias del racismo en adolescentes y jóvenes*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Consultado en: <http://www.uned.es/centrointer>.
- GUALDA CABALLERO, E. (2005), “Capital social, ciudadanía e integración social desde la perspectiva de las actitudes hacia la población extranjera”, en Andreu, J., *Capital social en Andalucía*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (2010), “Aspiraciones y expectativas educativas y laborales de adolescentes y jóvenes hijos de inmigrantes e hijos de inmigrantes escolarizados”, en Gualda Caballero,

- E. (ed.), *La segunda generación e inmigrantes en Huelva: estudio HIJAI*, Xàtiva, Diálogos red.
- HAKUTA, K. (1986), *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*, New York, Basic Books.
- HALLER, A. O. (1982), "Reflections on the Social Psychology of Status Attainment", en R. M. Hauser, D. Mechanic A., O. Haller, y T. S. Hauser (eds.), *Social Structure and Behavior: Essays in Honor of William H. Sewell*, New York, Academic Press, pp. 3–27.
- HALSEY, A.H., J. FLOUD, y C. ARNOLD ANDERSON (1961), *Education, economy, and society: a reader in the sociology of education*, New York, Free Press of Glencoe.
- HALSEY, A.H., A.F. HEATH y J.M. RIDGE (1980), *Origins and destinations: family, class and education in modern Britain*, Oxford, Oxford University Press.
- HANDLER, R. (1988), *Nationalism and the Politics of Culture in Quebec*, Madison, The University of Wisconsin Press.
- HANUSHECK, E. y KAIN, J.F. (1972), "On the Value of Equality of Educational Opportunity as a Guide to Public Policy", en F. Mosteller y D.P. Moynihan (eds.), *On Equality of Educational Opportunity*, New York, Random House, pp. 116-45.
- HAO, L. y BONSTEAD-BRUNS, M. (1998), "Parent-Child Differences in Educational Expectations and Academic Achievement of Immigrant and Native Students", *Sociology of Education*, 71, pp. 175-98.
- HAUSER, R. y D. ANDERSON (1991), "Post-high school plans and aspirations of black and white high school seniors: 1976–86", *Sociology of Education*, 64, pp. 263–277.
- HALLER, A. y PORTES, A. (1973), "Status Attainment Processes", *Sociology of education*, 46 (1), pp. 51-91.
- HALLINAN, M.T. (1989), "Sociology of Education: The state of the art", en J.H. Ballantine (ed.), *Schools and Society*, Palo Alto, CA, pp. 33-51.
- HEATH, A. y Y. BRINBAUM (2007), "Explaining ethnic inequalities in educational attainment", *Ethnicities*, 7 (3), pp. 291-305.
- HEATH, A., C. ROTHON y E. KILPI (2008), "The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment", *Annual Review of Sociology* 34, pp. 211-235.
- HENDRICKS, L. (2002). "How important is human capital for development? Evidence from immigrant earnings", *American Economic Review*, 92 (1), pp. 198-219.
- HERNÁNDEZ DOBÓN, F. (2004), "La 'extranjerización' del alumnado de familia inmigrante en el sistema educativo, según la Ley de Calidad", *Migraciones*, 15, pp. 261-279.

- HIRSCHMAN, C. y MORRISON G. WONG (1986), “The Extraordinary Educational Attainment of Asian Americans: A Search for Historical Evidence and Explanations”, *Social Forces*, 65 (1), pp. 1-27.
- HOXBY, C. (2000), “Peer Effects in Classroom: Learning from Gender and Race Variation”, Working Paper 7867, National Bureau of Economic Research.
- IGLESIAS DE USSEL (ed.), J. (2010), *Las políticas de integración social de los inmigrantes en las comunidades autónomas españolas*, Bilbao, Fundación BBVA.
- JENCKS, C. y MAYER, S.E. (1990), “The social consequences of growing up in a poor neighborhood”, en L. Lynn Jr. y M. G. H. McGeary (eds.), *Inner-city poverty in the United States*, Washington, DC, National Academy Press, pp. 111–186.
- JENKS, C., M. SMITH, H. ACKLAND, M.J. BANE, D. COHEN, H. GINTIS, B. HAYNES y S. MICHELSON (1972), *Inequality: A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books.
- JENKS, C., J. CROUSE y P. MUESER (1983), “The Wisconsin Model of Status Attainment: A National Replication with Improved Measures of Ability and Aspiration”, *Sociology of Education*, 56, pp. 3-19.
- JOHNSON, M. K., R. CROSNOE y G.H. ELDER (2001), “Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity”, *Sociology of Education*, 74, pp. 318-340.
- KATZ, T., Y. SHAVIT y N.D. DE GRAAF (1993), “Marital and Cultural Resources in Educational Attainment: Comparing Israel and The Netherlands”, Paper presentado en el encuentro del Research Comitee on Social Stratification (RC28) de la International Sociology Association, Trondheim, Noruega.
- KAO, G. y M. TIENDA (1995), “Optimism and Achievement: the Educational Performance of Immigrant Youth”, *Social Science Quarterly*, 76, pp. 1-19.
- KAO, G, M. TIENDA y B. SCHNEIDER (1996), “Racial and ethnic variation in educational achievement”, *Research in Sociology of Education and Socialization*, 11, pp. 263– 97.
- KAO y TIENDA (1998), “Educational Aspirations of Minority Youth”, *American Journal of Education*, 106, pp. 349-384.
- KAO y THOMPSON (2003), “Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment”, *Annual Review of Sociology*, 29, pp. 417-442.
- KARABEL, J. y HALSEY, A.H. (1977), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press.

- KENNEDY, E. y PARK, H.S. (1994), "Home Language as a Predictor of Academic Achievement: A Comparative Study of Mexican-American and Asian-American Youth", *Journal of Research and Development in Education*, 27, pp. 188-194.
- KERCKHOFF, Alan C. (1976), "The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?", *Social Forces*, 55, pp. 368-81.
- KINGSTON, PAUL W. (2001), "The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory", *Sociology of education*, extra issue, pp. 88-99.
- KLITGAARD, R.E. y HALL, G.R. (1975), "Are there unusually effective schools?", *Journal of Human Resources*, X, pp. 90-106.
- KREUTER, F., PRESER, S. Y TOURANGEAU, R. (2008), "Social Desirability Bias in CATI, IVR, and Web Surveys: The Effects of Mode and Question Sensitivity", *Public Opinion Quarterly*, 72 (5), pp. 847-865.
- KRISTEN, C. (2002), "Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54, pp. 534-552.
- KRISTEN, C. y GRANATO, N. (2007), "The educational attainment of the second generation in Germany", *Ethnicities*, 7, pp. 343-66.
- KUEHN DUMPIÉRREZ, R. (2009), "No sólo turistas y jubilados. Acerca de la (invisible) presencia de inmigrantes de Europa occidental en España", en D. Reher y M. Requena (eds.), *Las múltiples caras de la inmigración en España*, Madrid, Alianza editorial, pp. 21-75.
- KUNCEL, N.R., M. CREDÉ y L. THOMAS (2005), "The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: a meta-analysis and review of the literature", *Review of Educational Research*, 75 (1), pp. 63-82.
- LABRADOR, J. y BLANCO, M.R. (2008), *Nadie debe perder*, Madrid, Universidad de Comillas.
- LAURIE, S.S. (1890), *Lectures on Language and Linguistic Method in School*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAREAU, A. y HORVAT, E.M. (1999), "Moments of Social Inclusion and Exclusion: Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships", *Sociology of Education*, 72, pp. 37-53.
- LEACOCK, E.B. (1971), *The Culture of Poverty. A Critique*, New York, Simon and Schuster.
- LEE, E.S. y XUE-LAN RONG (1988), "The Educational and Economic Achievement of Asian Americans", *Elementary School Journal*, 88 (5), pp. 545-560.

- LEE, S.A. (1993), "Family structure effects on student outcomes", en B. Schneider y J. S. Coleman (Eds.), *Parents, their children, and school*, Boulder, Westview Press, pp. 43–75.
- LEE, V.E. y BRYK, A.S. (1989), "A multilevel model of the social distribution of high school achievement", *Sociology of Education*, 62 (5), pp. 172-192.
- LEE, V.E., y SMITH, J. B. (1993), "Effects of school restructuring on the achievement and engagement of middle-grade students", *Sociology of Education*, 66 (2), pp. 164-187.
- LEVELS, M. y DRONKERS, J. (2008), Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin", *Ethnic and Racial Studies*, 31 (8), pp. 1404-1425.
- LEVELS, M., J. DRONKERS y G. KRAAYKAMP (2008), "Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance", *American Sociological Review*, 73 (October), pp. 835–853.
- LEWIS, H. (1967), *Class, Culture and Poverty*, Washington, Cross-Tell.
- LIBERAL, B. Y GARCÍA, C. (2003), "Educación", en Miguel Laparra (ed.), *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los inmigrantes en el espacio local*, Barcelona, Bellaterra.
- LIEBERSON, S. (1996), "Earlier Immigration in the United States. Historical clues for current issues of integration", en N. Carmon (ed.), *Immigration and Integration in the Post-Industrial Societies. Theoretical Analysis and Policy-Related Research*, Basingstoke, McMillan.
- LIEBIG, T. y SOUZA-POZA, A. (2004), "Migration, self-selection and income inequality: An international análisis", *KYKLOS*, 57, pp. 125-146.
- LIEBOWITZ, A. (1974), "Home Investment in Children", *Journal of Political Economy*, 82 (2), pp. 111-131.
- LINK, C.R. y RATLEDGE, E.C. (1979), "Student perceptions, I.Q. and achievement", *Journal of Human Resources*, XIV, pp. 98-111.
- LÓPEZ, D. (1999), "Social and linguistic aspects of assimilation today", en C. Hirschman, J. DeWind y P. Kasinitz (eds.), *The Handbook of International Migration: The American Experience*, New York, Russel Sage Foundation, pp. 212-222.
- LUYTEN, H. (2004), "Succes in het voortgezet onderwijs: capaciteiten, inzet of achtergrond?" (Success in secondary education: capacities, effort, or background?), *Pedagogische Studiën* 81, pp. 151–66.

- MACLEOD, J. (1995), *Ain't no making it: aspirations and attainment in a low-income neighbourhood*, Oxford, Westview Press.
- MANZANO ESPINOSA, D. (2001), *Inequality and Education. The Dynamics of Inequality in Educational Opportunities in Spain (1941-1971)*, Madrid, CEACS de la Fundación Juan March.
- MARCUS, G.E. y FISCHER, M.M.J. (1996), *Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences*, Chicago, The University of Chicago Press.
- MARKS, G. (2005), "Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries", *Ethnic and Racial Studies*, 28 (5), pp. 925-946.
- MARQUEZ, M. J y PADUA, D. (2004), "La escuela, un necesario lugar de encuentro. Planteamientos del profesorado ante la presencia de alumnos y alumnas inmigrantes", *Educación y Futuro versión digital*, consultado en: <http://www.cesdonbosco.com/revista/congreso03.asp>.
- MARTENS, E.P., Y J. VEENMAN (1996), "Inhalen en ingehaald worden in de opleidingsrace" en: Veenman, J (1996) (ed.), *Keren de kansen? De tweedegeneratie allochtonen in Nederland*, Assen, Van Gorcum, pp. 15-38.
- MARTÍN CRIADO, E. (1990), "Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso", en M. Latiesa (ed.), *El pluralismo metodológico en la investigación social*, Granada, Universidad de Granada, pp. 187-212.
- MARTÍNEZ DE LIZARRONDO, A. (2009), "Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación", *Revista Española de Educación Comparada*, 15, pp. 251-276.
- MARTINEZ GARCÍA, J.S. (2002), *¿Habitus o calculus? Dos intentos de explicar la dinámica de las desigualdades educativas en España entre 1907 y 1966, con datos de la Encuesta Sociodemográfica*, Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, J. (2005), *La atención educativa del alumnado inmigrante: la provincia de Granada*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada.
- MARWIT, K.L., S.J. MARWIT y E. WALKER (1978), "Effects of student race and physical attractiveness on teachers' judgements", *Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 911-15.
- MASSEY, D.S. y DENTON, N.A. (1988), "The dimensions of residential segregation", *Social Forces*, 67, pp. 281-315.

- MATUTE-BIANCHI, M. E. (1986), "Ethnic identities and patterns of school success and failure among Mexican-descent and Japanese-American students in a California high school: An ethnographic analysis", *American Journal of Education*, 95, pp. 233-255.
- MEDIAVILLA, M. y CALERO, J. (2009), "Determinantes internos y externos en el proceso de aprendizaje. Una aproximación al caso español a partir de la ECV-05", *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (6), pp. 1-11.
- MEHAN, H. (1992), "Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies", *Sociology of Education*, 65 (1), pp. 1-20.
- MERTON, R. (1968), *Social Theory and Social Structure*, New York, Free Press.
- MICKELSON, R. (1990), "The attitude-achievement paradox among black adolescents", *Sociology of Education*, 63, pp. 44-61.
- MIJARES MOLINA, L. (2004), *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- MORDKOWITZ, E.R. y GINSBURG, H.P. (1987), "Early academic socialization of successful Asian-American college students", *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 9, pp. 85-91.
- MOUW, T. y XIE, Y. (1999), "Bilingualism and the academic achievement of first- and second-generation Asian Americans: accommodation with or without assimilation?", *American Sociological Review*, 64 (2), pp. 231-252
- MOYA MORALES, M. y RODRIGUEZ-BAILÓN, R. (2002), "Valores, estereotipos y prejuicios hacia los inmigrantes", en F. J. García Castaño y C. Muriel López, *La inmigración en España: contextos y alternativas. Actas del tercer Congreso sobre la inmigración en España*, Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 169-180.
- MUHR, T. (1991), "Atlas/ti. A Prototype for the Support of Text Interpretation", *Qualitative Sociology*, 14 (4), pp. 349- 371.
- MULLER, C. (1998), "Gender differences in parental involvement and adolescent mathematics achievements", *Sociology of Education*, 71, pp. 336-356.
- MUÑOZ SEDANO, A. (2001), "Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural", consultado en: http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf.
- MURILLO, F. J. *et al.* (1995), "La investigación española en educación intercultural", *Revista de Educación*, 307, pp. 199-216.
- OECD (2004a), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, Paris, OECD.

- (2006), *Where immigrant students succeed: A comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Paris, OECD.
- (2007a), *Education at Glance 2007: OCDE indicators*, www.oecd.org/edu/eag2007.
- (2007b), PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World Volume 1: Analysis, Paris, OECD..
- (2010), *Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, Practice and Performance*, Paris, OCDE.
- ORTIZ COBO, M. (2005), *Alumnado extranjero del sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y práctica escolar*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada.
- (2006), “Enseñanza de la lengua en contextos escolares de acogida”, *Educación y Futuro digital*. Consultado el 7/01/2011 en: <http://cesdonbosco.com/revista/aticulos2006/junio06/monicaoritz.pdf>
- (2008), “Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes”, *Papers*, 87, pp. 253-268.
- PAREJO BARRANCO, A. (2007), “El marco histórico (1833-2000)”, en J. Auriolés Martín y A. Parejo Barranco (eds.), *La economía de la provincia de Málaga*, Almería, Fundación Cajamar, pp. 25-96.
- PAREKH, B. (1983), “Educational opportunity in multi-ethnic Britain” en N. Glazer y K. Young (eds.), *Ethnic Pluralism and Public Policy*, London, Heinemann Educational Books.
- PARSONS, T. (1959) “The school class as a social system: some of its functions”, *American Society Harvard Educational Review*, XXIX, pp. 297-318.
- PEAL, E. y LAMBERT, W.E. (1962), “The Relation of Bilingualism to Intelligence”, *Psychological Monographs*, 76 (27), pp. 1-23.
- PÉREZ DÍAZ, V., J. C. RODRÍGUEZ y L. SÁNCHEZ (2001), *La familia española ante la educación de sus hijos*, Barcelona, Fundación la Caixa.
- PÉREZ YRUELA, M. y RINKEN, S. (2005), *La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza*, Madrid, CSIC.
- PERUGA, R. y TORRES MORA, J. (1997), “Desigualdad educativa en la España del Siglo XX: Un estudio empírico”, en VV.AA., *Educación, vivienda e igualdad de oportunidades*, Madrid, Fundación Argentaria.
- PHALET, K., P. DEBOOSERE y V. BASTIAENSSSEN (2007), “Old and new inequalities in educational attainment: ethnic minorities in the Belgian Census 1991–2001”, *Ethnicities*, 7, pp. 390–415.

- PONG, S. (1997), "Family structure, school context and eight math and reading achievement", *Journal of Marriage and the Family*, 59, pp. 734-746.
- PONG, S., L. HAO y E. GARDNER (2005), "The Roles of Parenting Styles and Social Capital in the School Performance of Immigrant Asian and Hispanic Adolescents", *Social Science Quarterly*, 86 (4), pp. 928-950.
- PORTES, A. (1995a), "Children of Immigrants: Segmented Assimilation and Its Determinants", en Portes, A. (ed), *The Economic Sociology of Immigration*, New York, Sage, pp. 248-280.
- (1995b), *The Economic Sociology of Immigration: Essays on Networks, Ethnicity and Entrepreneurship*, New York, Russell Sage Foundation.
- (1998), "Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology", *Annual Review of Sociology*, 24, pp. 1-24
- PORTES, A., R. APARICIO y W. HALLER (2009), "La Segunda Generación en Barcelona: Un Estudio Longitudinal", consultado en:
<http://www.integralocal.es/upload/File/2010/Aparicio%20y%20Portes%20Barcelona.pdf>
- PORTES, A., R. APARICIO, W. HALLER y E. VICKSTROM (2010), "Moving Ahead in Madrid: Aspirations and Expectations in the Spanish Second Generation", *International Migration Review*, 44 (4), pp. 767-801.
- PORTES, A. y HAO, L. (2002), "The Price of Uniformity: Language, Family and Personality Adjustment in the Immigrant Second Generation", *Ethnic and Racial Studies*, 25 (November), pp. 889-912.
- (2004), "The Schooling of Children of Immigrants: Contextual Effects on the Educational Attainment of the Second Generation", *Proceeding of National Academy of Science*, 101, pp.11920-27.
- PORTES, A. y MACLEOD D. (1996), "Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context", *Sociology of Education*, 69 (4), pp. 255-275.
- PORTES, A. y RUMBAUT, R.G. (1996), *Immigrant America: A Portrait*, Berkeley, University of California Press.
- (2001), *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, Los Angeles, University of California Press.

- PORTES, A. y ZHOU, M. (1993). “The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants”, *Annals of the American Political and Social Sciences*, 530, pp. 74–96.
- PUMARES, P. e IBORRA, J.F. (2008), “Población extranjera y política de inmigración en Andalucía”, *Política y Sociedad*, 45 (1), pp. 41-60.
- PUTNAM, R.D., y GOSS, K.A. (2002), *Democracies in Flux. The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*, en Putnam, R.D. (ed.), Oxford, Oxford University Press.
- RANGVID BS. (2007), “Sources of immigrants’ underachievement: results from PISA-Copenhagen”, *Education Economics*, 15, pp. 293–326.
- RAUDENBUSH, S. W. y BRYK, A. S. (1986), “A hierarchical model for studying school effects”, *Sociology of Education*, 59 (1), pp. 1-17.
- REHER, D. y SÁNCHEZ ALONSO, B. (2009), “Argentina y España: siglo y medio de intercambios migratorios”, en D. Reher y M Requena (eds.), *Las múltiples caras de la inmigración en España*, Madrid, Alianza editorial, pp. 77-115.
- RINKEN, S. (2007), “El empleo inmigrante en la costa turística andaluza”, en P. Rodríguez, R. Ciria, y P. Moreira (Eds.), *Turismo y sociedad en Andalucía*, Sevilla, Consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la Junta de Andalucía, pp. 265-276.
- RINKEN, S., A. ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR y G. GALERA (2010), *Informe anual Andalucía Inmigración 2008*, Sevilla, Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía.
- RINKEN, S., S. DUJO, M.P. CORTÉS SÁNCHEZ, G. GALERA y A. ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR (2010), *Informe anual Andalucía e Inmigración 2009*, Sevilla, Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía.
- RINKEN, S., A. ÁLVAREZ-SOTOMAYOR, M.P. CORTÉS SÁNCHEZ y G. GALERA POZO (2011), “El (des-)empleo inmigrante en España en tiempos de crisis económica: un examen empírico de tres factores explicativos”, *Sociología del Trabajo*, 72, PP. 41-62.
- RIVKIN, S. G. (2001), “Tiebout Sorting, Aggregation and the Estimation of Peer Group Effects”, *Economics of Education Review*, 20 (3), pp. 201-209.
- ROE, K. (1983), *Mass Media and Adolescent Schooling: Conflict or Co-Existence?* Stockholm, Almqvist and Wiksell.
- ROELANDT, T., E. MARTENS y J. VEENMAN (1991), “Ethnic Minority Children in Dutch Education: Ethnic Stratification, Social Class and Migration”, *The Netherlands Journal of Sociology*, 27 (2), pp. 92-107.

- ROSCIGNO, V.J. y AINSWOTH-DARNELL, D. (1999), "Race, Cultural capital and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns", *Sociology of Education*, 72, pp. 158-178.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968), *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual achievement*, New York, Holt Rinhart and Winston.
- ROSENTHAL, R. y RUBIN, D.B. (1978), "Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies", *The Behavioural and Brain Sciences*, 3, pp. 377-386.
- ROTHON, C. (2007), "Can achievement differentials be explained by social class alone? An examination of minority ethnic educational performance in England and Wales at the end of compulsory Schooling", *Ethnicities*, 7, pp. 306-22.
- RUMBAUT, RUBÉN G. (1991), "The Agony of Exile: A Study of the Migration and Adaptation of Indochinese Refugee", en F.L. Ahearn y J.L. Athey (eds.), *Refugee Children: Theory, Research, and Services*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, pp. 53-91.
- (1995), "The new Californians: Comparative research findings on the educational progress of immigrant children", en R. Rumbaut y W. Cornelius (eds.), *California's Immigrant Children*, Center for U.S.-Mexican Studies, La Jolla, CA, pp. 17-69.
- (2004), "Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States", *International Migration Review*, 38 (3), pp. 1160-1205.
- RUMBERGER, R.W. (1995), "Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools", *American Educational Research Journal*, 32 (3), pp. 583-625.
- RUMBERGER, R.W. y PALARDY, G.J. (2005), "Does Segregation Still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School", *Teachers College Record*, 107 (9), pp. 1999-2045.
- RUÍZ BECERRIL, D. (1999), *Después del divorcio. Los efectos de la ruptura matrimonial en España*, Madrid, CIS.
- RUÍZ RUÍZ, J. (2009), "Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas", *Forum Qualitative Social Research*, 10 (2), art. 26.
- RYAN, W. (1976), *Blaming the Victim*, New York, Vintage Books.
- SAER, D. J. (1922), "An Inquiry into the Effect of Bilingualism upon the Intelligence of Young Children", *Journal of Experimental Pedagogy*, 6, pp. 232-40 y 266-74.

- (1923), "The Effects of Bilingualism on Intelligence", *British Journal of Psychology*, 14, pp. 25-38.
- SANTIN, D. y SALINAS, J. (2010), "Inmigración y selección escolar: un análisis para España a partir de PISA 2006", comunicación presentada al XVII Encuentro de economía pública: políticas públicas ante la crisis (Universidad de Murcia, 4-5 de febrero de 2010).
- SAVIN-WILLIAMS, R. C. y BERNDT, T. J. (1990), "Friendships and Peer Relations during Adolescence", S. S. Feldman y G. R. Elliott (eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- SCHMID, C.L. (2001), "Educational Achievement, Language-Minority Students and the New Second Generation", *Sociology of Education*, 74, pp. 71-87.
- SCHNEIDER y LEE (1990), "A model for academic success: the school and home environment of East Asian students", *Anthropology Education Quarterly*, 21, pp. 358-77.
- SCHULTZ, T. (1961), "Investment in Human Capital", *The American Economic Review*, 51 (1), pp. 1-17.
- SELTZER, J. (1994), "Consequences of marital dissolution for children", *Annual Review of Sociology*, 20, pp. 235-266.
- SERRA i SALAMÉ, C. y PALAUDÀRIAS, J.M. (2008), *Estudi dels processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria entre els alumnes membres de famílies immigrades*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill. <http://www.migracat.cat/document/044ffa542bb146e.pdf>.
- SEWELL W.H, A. HALLER y A. PORTES (1969), "The Educational and Early Occupational Attainment Process", *American Sociological Review*, 34, pp. 82-92.
- SEWELL, W., A. HALLER y G.W. OHLENDROF (1970), "The educational and early occupational attainment process: replication and revision", *Annual Review of Sociology*, 35, pp. 1014-27.
- SEWELL, W.H., y HAUSER., R.M. (1975), *Education, Occupation and Earnings: Achievement in the Early Career*, New York, Academic Press.
- SIGUÁN, M. (1998), *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona, Paidós.
- (2003), *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*, Barcelona, Paidós.

- SMITH, F. (1923), "Bilingualism and Mental Development", *British Journal of Psychology*, 13, pp. 271-82.
- SOPEMI (2008), *International Migration Outlook. Annual Report*, Paris, OECD.
- SOS RACISMO ARAGÓN (2005), *Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza*, Zaragoza, SOS Racismo Aragón.
- SPENNER K. y D.L. FEATHERMAN (1978), "Achievement Ambitions", *Annual Review of Sociology*, 4, pp. 373-420.
- STEELE C.M. (1997), "A threat in the air: how stereotypes shape intellectual identity and performance", *American Psychology*, 52, pp. 613-29.
- STEELE, C.M y ARONSON, J. (1995), "Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans", *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 797-811.
- STEELMAN, L.C. y POWER, B. (1989), "Acquiring capital for college: The constraint of family configuration", *American Sociological Review*, 54, pp. 844-855.
- STEINBERG, L. (1989), *The Ethnic Myth. Race, Ethnicity and Class in America*, Boston, Beacon Press.
- (1996), *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*, New York, Simon and Shuster.
- (2000), "The cultural fallacy in studies of racial and ethnic mobility", en Vermeulen, H. y Perlmann, J. (eds.), *Immigrants, schooling and social mobility: Does culture make a difference?*, London, Macmillan Press, pp. 61-71.
- STEPICK, A. (1992). "The refugees nobody wants: Haitians in Miami" en G.J. Grenier y A. Stepic (eds.), *Miami Now! Immigration, Ethnicity and Social Change*, Gainesville, University Press of Florida, pp. 57-82.
- STRYKER, R. (1981), "Religion-Ethnic Effects on Attainments in the Early Career", *American Sociological Review*, 46, pp. 212-231.
- SUÁREZ-OROZCO, C. (2003), "Formulating identity in a globalized World", en M. Suárez-Orozco y D. Quin-Hilliard (eds.), *Globalization. Culture and education in the new millennium*, Berkeley, University of California Press y Ross Institute, pp. 1-25.
- SUAREZ-OROZCO, M.M. (1987), "Towards a Psychosocial Understanding of Hispanic Adaptation to American Schooling", en Trueba, H.T.(ed), *Success or Failure? Learning and the Languages of Minority Students*, New York, Newbury House, pp. 156-68.
- (2001), "Globalization, immigration, and education: The research agenda", *Harvard Educational Review*, 71(3), pp. 345-365.

- SUÁREZ-OROZCO, M. M. y SUÁREZ-OROZCO, C. (1995), *Transformations: Migration, Family Life, and Achievement Motivation Among Latino Adolescents*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- SUE, S. y OKAZAKI, S. (1990), “Asian-American Educational Achievements: A Phenomenon in Search of an Explanation”, *American Psychologist*, 45, pp. 913-920.
- SULLIVAN, ALICE (2000), *Cultural capital, Rational Choice and Educational Inequalities*, Tesis doctoral inédita presentada en la Universidad de Oxford.
- (2001), “Cultural Capital and Educational Attainment”, *Sociology*, 35, (4), pp. 893-912.
- SZULKIN, R. y JONSSON, J. O. (2005), “Immigration, Ethnic Segregation and Educational Outcomes: A Multilevel Analysis of Swedish Comprehensive Schools”, Paper presentado al PAA meeting en Philadelphia (April 2005).
- TACQ, J.(1997), *Multivariate análisis techniques in social science research. From problems to analysis*, Londres, Sage.
- TEACHMAN, J. (1987), “Family Background, Educational Resources and Educational Attainment”, *American Sociological Review*, 52, pp. 548-557.
- TEACHMAN, J., R. DAY, K. PAASCH, K. CARVER y V. CALL (1998), “Sibling resemblance in behavioural and cognitive outcomes: the role of father presence”, *Journal of Marriage and Family*, 67, pp. 1286-1300.
- TERRÉN LALANA, E. (2001), *El contacto intercultural en la escuela. La experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña*, Betanzos, Universidad Da Coruña.
- (2005a), “Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural: una aproximación panorámica”, *Témpora*, 8, pp. 97-119.
- (2005b), “Integration doesn't mean assimilation: ethnicity, social capital and schooling”, consultado en: <http://www.socialcapitalgateway.org/terren.pdf>
- (2008), “La integración educativa de los hijos de familias inmigradas”, documento de trabajo para el VI *Informe FOESSA*, consultado en: http://www.foessa.org/Componentes/ficheros/file_view.php?MTIzOTk%3D
- TIZARD, B., P. BLATCHFORD, J. BURKE, C. FARQUHAR y I. PLEWIS (1988), *Young children in the inner city*, Exeter, A. Wheaton & Co. Ed.
- TOBÍO, C., M.S. AGULLÓ TOMÁS, M.V. GÓMEZ y M.T. MARTÍN PALOMO (2010), *El cuidado de las personas: un reto para el siglo XXI*, Barcelona, Fundación la Caixa..
- TRICE, A. D. (1990), “Reliability of students' self-reports of scholastic aptitude scores: Data from juniors and seniors”, *Perceptual and Motor Skills*, 71, pp. 290.

- TRINIDAD REQUENA, A., V. CARRERO PLANES y R. SORIANO MIRAS (2006), *Teoría fundamentada «Grounded Theory»*. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional, Madrid, CIS.
- TRUJILLO CARMONA (2004), “La educación como factor determinante de la pobreza y la exclusión en Andalucía”, Comunicación presentada al VIII Congreso Español de Sociología, Alicante.
- VALLÉS, M.S. (1997), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis.
- (2001) “Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos (e.g. ATLAS.ti y MAXqda) en el análisis cualitativo. Una reflexión metodológica desde la *grounded theory* y el contexto de la investigación social española”, Ponencia presentada en el Seminario sobre Investigación Avanzada Cualitativa Asistida por Ordenador, Granada, Fundación de Centros de Estudios Andaluces, 22-23 noviembre.
- VALLET, L. y J.P. CAILLE (1999), “Migration and integration in France: academic careers of immigrants’ children in lower and upper secondary school”, paper presentado en la Conferencia “Migration and Interethnic Relations”, Obernai, Sept.
- VAN DE WERFHORST, H. y VAN TUBERGEN, F. (2007), “Ethnicity, schooling and merit in the Netherlands, *Ethnicities*, 7, pp. 416–44.
- VAN EWIK, R.J. y SLEEGERS, P. (2010), “Peer Ethnicity and Achievement a Meta Analysis Into the Compositional Effect”, *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (3), pp. 237-265.
- VAN OURS, J.C. y J. VEENMAN (2001), “The educational attainment of second-generation immigrants in The Netherland”, *Journal of Population Economics*, 16 (4), pp. 739-753.
- VAN TUBERGEN, F. (2006), *Immigration Integration. A cross-national study*, New York, LFB Scholarly Publishing.
- VELEZ, WILLIAM (1989), “High School Attrition among Hispanic and Non-Hispanic White Youths”, *Sociology of Education*, 62 (2), pp. 119-133.
- VERMEULEN, H. (2000), “Introduction: The role of culture in explanations of social mobility”, en Vermeulen, H. y Perlmann, J. (eds.), *Immigrants, schooling and social mobility: Does culture make a difference?*, London, Macmillan Press, pp. 1-21.
- VICENTE TORRADO, T.L. (2008), *La escuela vasca ante la realidad de la inmigración*, Vitoria-Gasteiz, Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco.

- VOGELS, R. (2002), *Ouders bij de Les. Betrokkenheid van Ouders bij de School van hun Kind*, Den Haag, SCP.
- WARNER, W.L. y SROLE, L.(1945), *The Social Systems of American Ethnic Groups*, New Haven, Yale University Press.
- WARREN, J.R. (1996), "Educational Inequality among the Whit and Mexican Origin Adolescent", *Sociology of Education*, 69, pp. 142-158.
- WATERS, M. (1999), *Black Identities: West Indian Immigrant Dreams and American Realities*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- WHITE, M.J. (1986), "Segregation and diversity measures in population distribution", *Population Index*, 52, pp. 198-221.
- WILLIS, P. (1986), "Producción cultural y teorías de la reproducción", *Educación y sociedad*, 5, pp. 7-34.
(1988) [1977], *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.
- WILLIS, S. (1991), "The Complex Art of Motivating Students", *ASCD Education Update*, 33 (6).
- WINTER, I. (ed.) (2000), *Social Capital and Public Policy in Australia*, Melbourne, Institute of Family Studies.
- WOELFEL, J. y HALLER, A.O. (1971), "Reply to Land, Henry and Hummon", *American Sociological Review*, 36 (December), pp. 1102-1103.
- WOLBERS, M. y DRIESSEN, G. (1996), "Social class or ethnic background? Determinants of secondary school careers of ethnic minority pupils", *The Netherlands Journal of Sociology*, 32 (2), pp. 109-126.
- WONG, R.S. (1998), "Multidimensional Influences of Family Environment in Education: The Case of Socialist Czechoslovakia", *Sociology of Education*, 71 (1), pp. 1-22.
- YOUNG, M.F.K. (1971), *Knowledge and Control*, London, Routledge & Kegan Paul.
- ZHOU, M. (1997), "Growing up Americans: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrant", *Annual Review of Sociology* 23, pp. 63-95.
(2005), "Ethnicity as social capital: community-based institutions and embedded networks", en G.C. Loury, T. Modood y S.M. Teles (ed), *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 131-159.
- ZICK, C. D., W. K. BRYANT y E. OSTERBACKA (2001), "Mothers' employment, parental involvement, and the implications for intermediate child outcomes", *Social Science Research*, 30, pp. 25-49.

ZINOVYEVA, N., F. FELGUEROSO y P. VÁZQUEZ VEGA (2009), “Inmigración y resultados educativos en España”, en Boldrin, M. (coord.), *Efectos económicos de la inmigración en España. Jornadas sobre Inmigración, I Informe FEDEA*, Madrid, Marcial Pons, pp. 139-178.

ANEXO I: TABLAS Y GRÁFICOS

TABLA A.3.1: Alumnos extranjeros matriculados en centros públicos según zona geográfica de nacionalidad (en %)

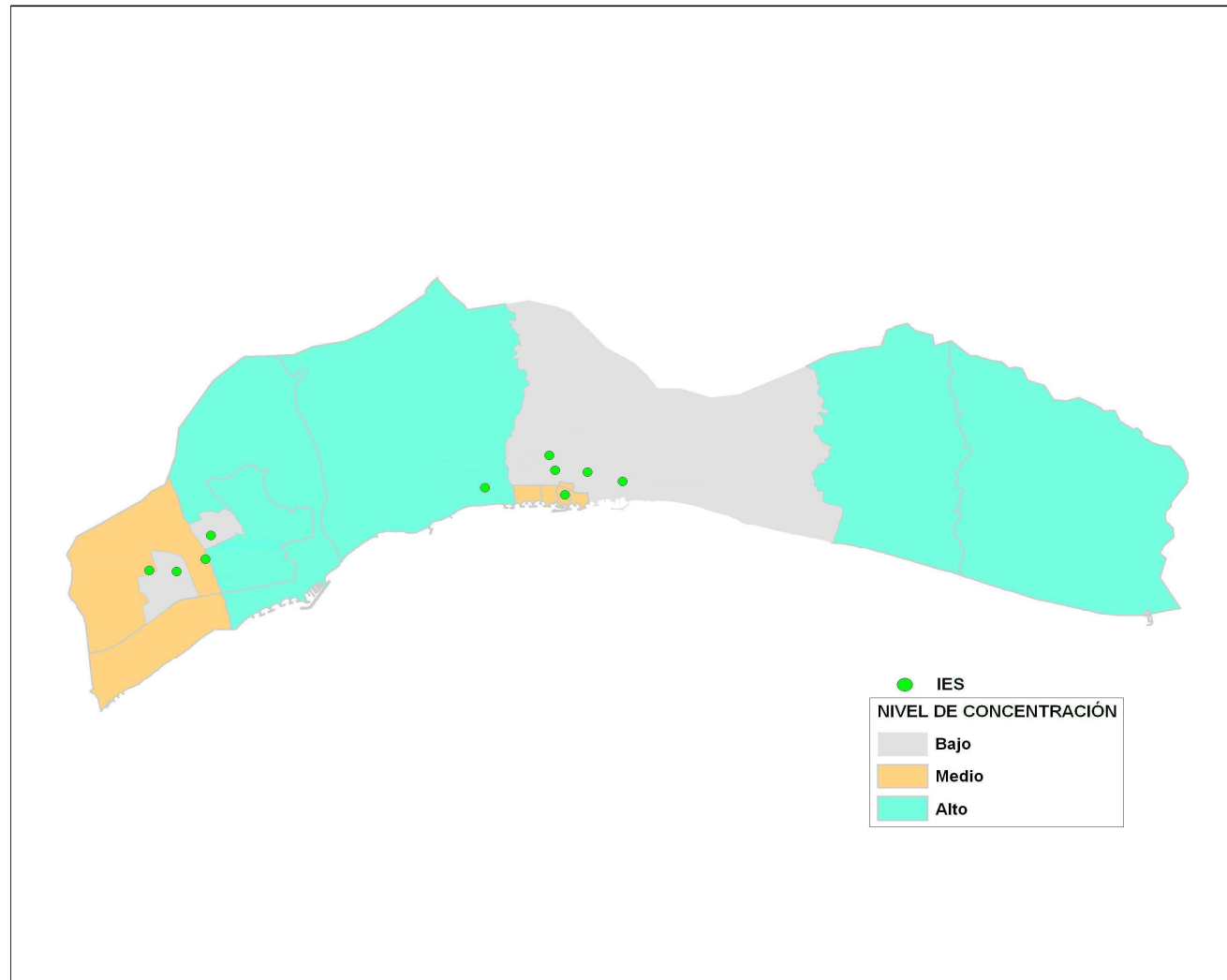
	Europa		África	América del Norte	América Central	América del Sur	Asia	Oceania	No consta país
	U.E.	Resto							
Almería	98,10	98,82	99,16	85,00	96,30	96,95	93,36	100	100
Cádiz	70,92	85,93	95,11	61,57	88,89	87,72	88,24	33,33	100
Córdoba	88,69	90,55	97,41	68,18	82,54	87,05	86,67	100	80,00
Granada	81,67	87,25	81,15	75,34	82,11	82,74	80,80	100	72,73
Huelva	96,33	95,75	95,13	91,30	84,62	91,36	91,38	-	83,33
Jaén	87,44	87,87	92,63	85,71	90,00	92,71	44,83	-	100
Málaga	62,22	84,37	91,31	61,43	82,86	91,71	86,06	78,26	62,26
Sevilla	81,61	93,09	94,51	74,36	87,64	90,73	87,02	-	100
Total ANDALUCÍA	72,17	91,96	94,65	67,31	86,84	90,99	84,31	75,56	72,40
Total ESPAÑA	76,63	86,30	89,74	61,18	77,98	81,13	73,73	68,54	93,09

Fuente: Ministerio de Educación, estadísticas de enseñanzas no universitarias. Elaboración propia.

CUADRO A.3.1: Relación de normativas relativas a la educación del alumnado inmigrante en Andalucía (1999-2007)

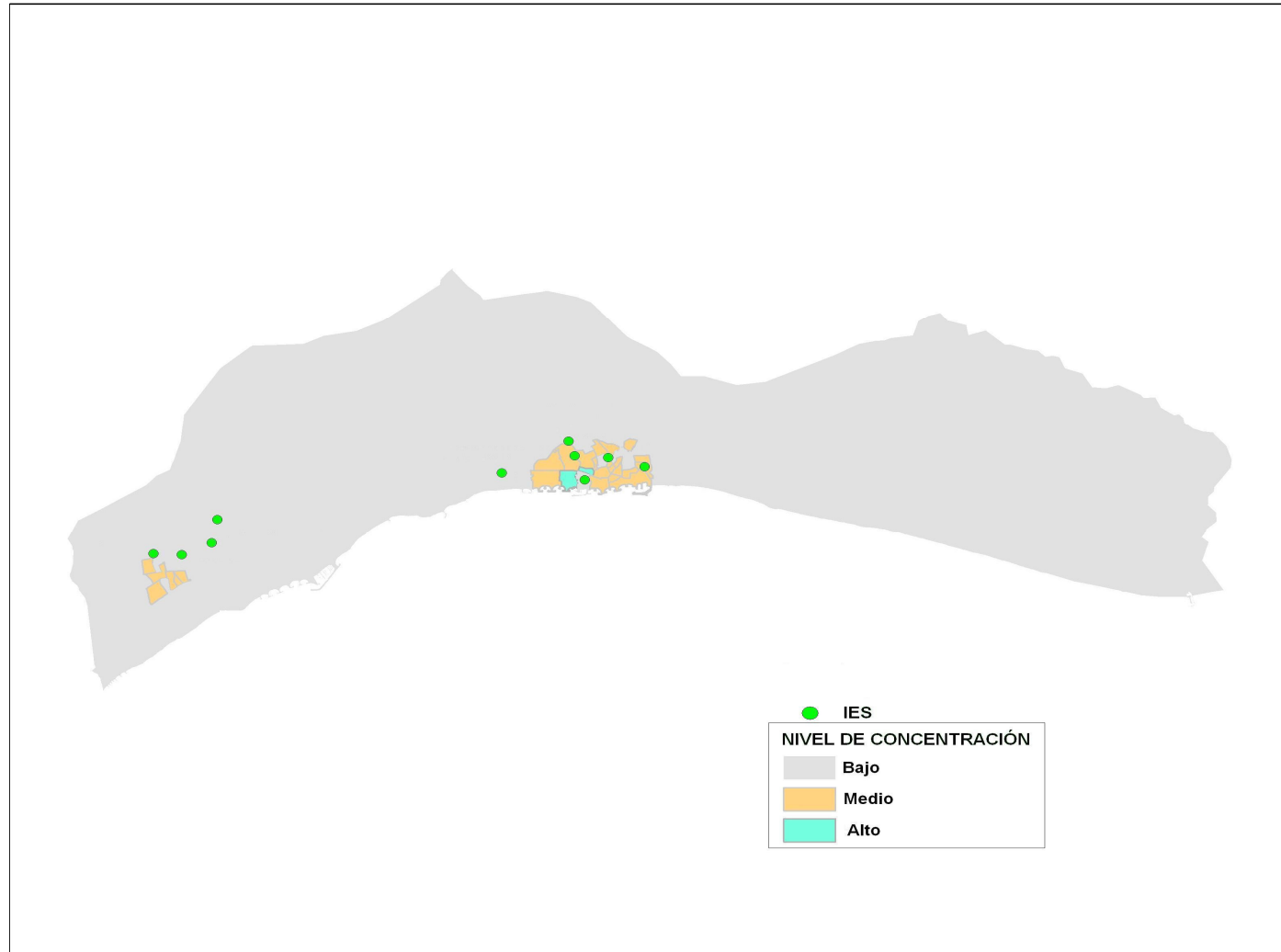
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, por la que se regula un conjunto de actuaciones para compensar las situaciones de desigualdad que padecen determinados colectivos, entre los que se encuentra el alumnado en situación de desventaja sociocultural y el que pertenece minorías étnicas o culturales en situación desfavorable.
- Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante (1999).
- Decreto 1/2002, el 9 enero, por el que se aprueba el I Plan Integral para la Inmigración Andalucía.
- Decreto 167/2003, de 17 junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.
- Orden de 26 febrero 2004 que regula el procedimiento para la elaboración, aprobación, aplicación y evaluación de los planes de compensación educativa a los que se refiere el decreto 167/2003.
- Resolución de 15 junio 2005, por la que se aprueban los Planes de Compensación Educativa.
- Campamentos de inmersión lingüística. Orden del 20 febrero de 2006.
- Decreto 92/2006, de 9 mayo, por el que se aprueba el II Plan Integral para la Inmigración Andalucía 2006-2009.
- Orden 15 enero 2007 de la Consejería de Educación, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y especialmente las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.
- Resolución de 28 marzo 2007, por el que se aprueba el Plan de Compensación y Proyectos Educativos de Centros.

MAPA A.3.1: Concentración de extranjeros comunitarios (UE-27) residentes en Marbella



Fuente: Revisión del Padrón municipal 2007 (INE). Elaboración propia.

MAPA A.3.2: Concentración de extranjeros del continente americano residentes en Marbella



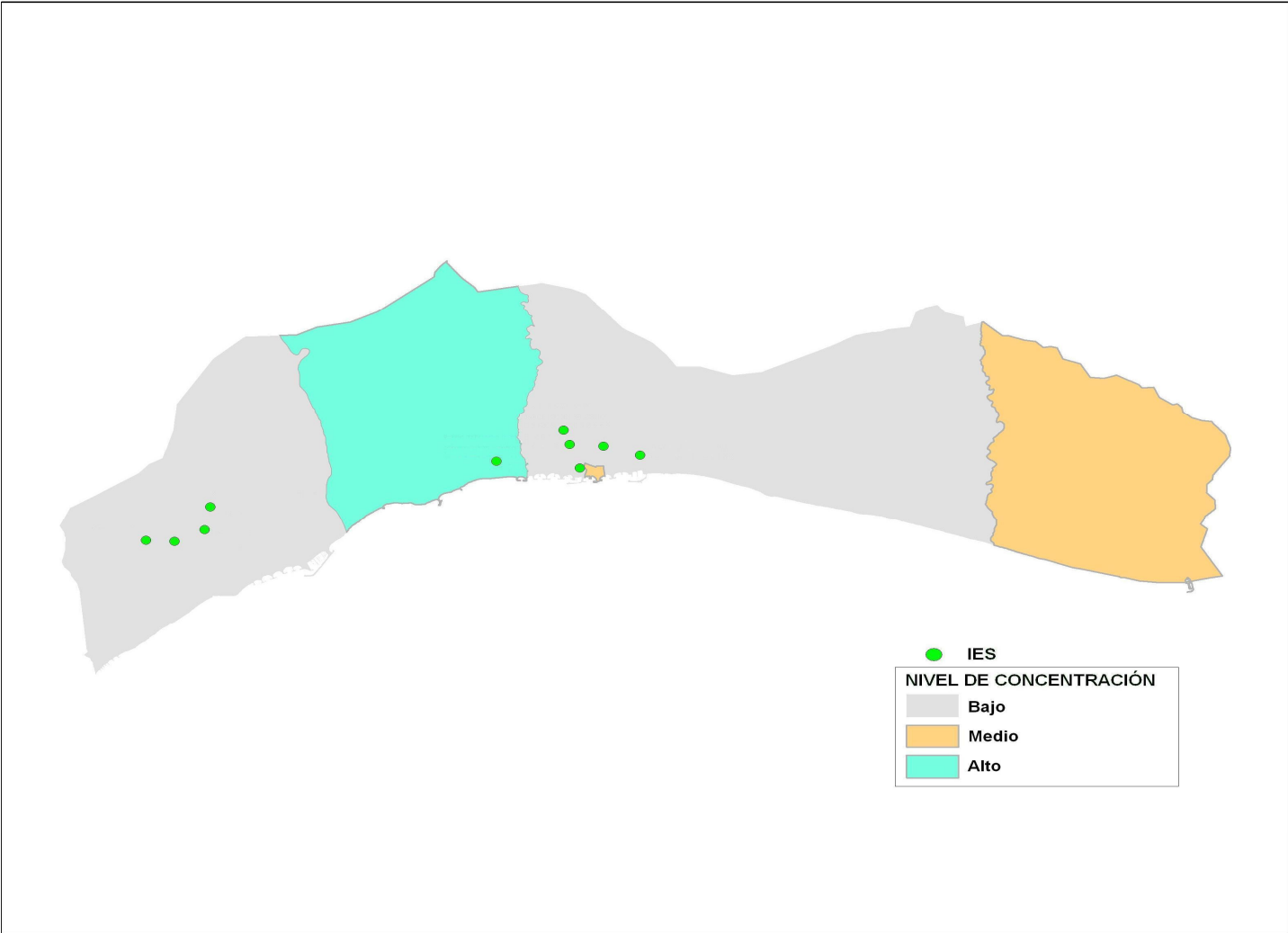
Fuente: Revisión del Padrón municipal 2007 (INE). Elaboración propia.

MAPA A.3.3: Concentración de marroquíes residentes en Marbella



Fuente: Revisión del Padrón municipal 2007 (INE). Elaboración propia.

MAPA A.3.4: Concentración de extranjeros de Europa del Este residentes en Marbella



Fuente: Revisión del Padrón municipal 2007 (INE). Elaboración propia.

TABLA A.5.1: Regresiones múltiples (MCO). Coeficientes estandarizados

VARIABLES	Matem. (β)	Lengua (β)	Global (β)
Origen (Ref: Españoles nativos)			
Europa Occidental	-,075	-,094	-,084
América Latina	-,115	-,105	-,089
Marruecos	-,066	-,094	-,070
Otros APMED	,007	-,018	-,016
Resto inmigrantes	-,041	-,046	-,007
Sexo (Ref: Hombres)			
Mujeres	,023	,168	,141
Edad			
	-,123	-,246	-,269
Curso (Ref: 3°ESO)			
4° ESO	,083	,164	,231
Estatus socioec. (HISEI)			
	,120	,100	,110
Nivel educ. padres (Ref: Sin estudios/estudios primarios)			
Estudios secundarios	,018	,032	,067
Estudios universitarios	,049	,081	,116
Constante			
	8,571	12,730	11,449
N	1.302	1.326	1.326
R²	0,051	0,124	0,133

TABLA A.5.2: Matriz de correlaciones bi-variadas entre variables de rendimiento académico y de nivel sociocultural

		Nota en matemáticas	Nota en lengua	Calificación global	Sitio tranquilo	Ordenador	Diccionario	Calculadora	+ de 50 libros
Nota en matemáticas	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	1	,499 ,000	,624 ,000	,115 ,000	,086 ,002	,119 ,000	,112 ,000	,179 ,000
Nota en lengua	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)		1	,757 ,000	,101 ,000	,126 ,000	,131 ,000	,085 ,002	,175 ,000
Calificación global	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)			1	,147 ,000	,141 ,000	,178 ,000	,138 ,000	,225 ,000
Sitio tranquilo	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)				1	,075 ,004	,126 ,000	,184 ,000	,192 ,000
Ordenador	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)					1	,318 ,000	,275 ,000	,165 ,000
Diccionario	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)						1	,383 ,000	,223 ,000
Calculadora	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)							1	,178 ,000
+ de 50 libros	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)								1

TABLA A.5.2: (continuación)

		Nota en matemát.	Nota en lengua	Calificación global	Clases de música	Clases de idiomas	Clases de arte	Ir al teatro	Tocar un instrumento	Leer libros no rel. con el instituto	Ir a museo o exposición	Le gusta leer
Nota en matemát.	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	1	,499 ,000	,624 ,000	,078 ,004	,132 ,000	,038 ,159	,042 ,122	,133 ,000	,094 ,001	,110 ,000	,084 ,002
Nota en lengua	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)		1	,757 ,000	,105 ,000	,176 ,000	,109 ,000	,119 ,000	,055 ,043	,187 ,000	,126 ,000	,256 ,000
Calificación global	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)			1	,126 ,000	,218 ,000	,095 ,000	,109 ,000	,095 ,000	,185 ,000	,172 ,000	,212 ,000
Clases de música	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)				1	,071 ,007	,037 ,156	,112 ,000	,411 ,000	,118 ,000	,092 ,000	,038 ,149
Clases de idiomas	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)					1	,007 ,776	,026 ,319	,007 ,789	,078 ,003	,078 ,003	,086 ,001
Clases de arte	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)						1	,202 ,000	,035 ,181	,073 ,006	,084 ,001	,047 ,070
Ir al teatro	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)							1	,082 ,002	,204 ,000	,221 ,000	,121 ,000
Tocar un instrumento	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)								1	,167 ,000	,143 ,000	,081 ,002
Leer libros no rel. con el instituto	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)									1	,306 ,000	,530 ,000
Ir a museo o exposic.	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)										1	,151 ,000
Le gusta leer	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)											1

TABLA A.5.3: Regresiones múltiples (MCO). Coeficientes estandarizados

		VARIABLES	Matem. (β)	Lengua (β)	Global (β)
	Origen (Ref. Españ. nativos)				
	Europa Occ.	-,072	-,103	-,087	
	América Latina	-,080	-,064	-,035	
	Marruecos	-,037	-,074	-,028	
	Otros APMED	,011	-,019	-,008	
	Resto inmigrantes	-,036	-,045	-,003	
	Sexo (Ref. Hombres)				
	Mujeres	,019	,120	,113	
	Edad	-,107	-,228	-,239	
	Curso (Ref. 3ºESO)				
	4º ESO	,081	,159	,217	
N. EC.	Estatus socioec. (HISEI)	,089	,057	,065	
CAP. HUMANO	Nivel educ. padres (Ref. Sin estudios/estudios primarios)				
	Estudios secundarios	-,014	-,014	,017	
	Estudios universit.	-,004	,021	,043	
NIVEL SOCIOCULTURAL	Recursos educativos en hogar				
	Sitio tranquilo	,042	,046	,071	
	Ordenador	,025	,051	,053	
	Diccionario	,019	,008	,048	
	Calculadora	,051	,041	,062	
	Más de 50 libros	,075	,054	,084	
	Clases culturales extraescol.				
	Música	,005	,068	,076	
	Idiomas	,078	,078	,117	
	Arte	,026	,066	,053	
	Capital cultural				
	Ir al teatro	-,015	,034	,013	
	Tocar instrumento musical	,121	,003	,043	
	Ir a museos	,058	,032	,072	
	Leer libros no rel. con el IES	,014	,016	,013	
Afición por lectura	,020	,193	,125		
	Constante	6,359	10,526	9,084	
	N	1.268	1.270	1.291	
	R²	,102	,214	,247	

TABLA A.5.4: Regresiones múltiples (MCO). Resultados académicos, nivel socioeconómico, capital humano y nivel sociocultural (con recursos educativos en el hogar y clases extraescolares)

VARIABLES		M0 Matem. (B)	M1 Matem. (B)	M0 Lengua (B)	M1 Lengua (B)	M0 Global (B)	M1 Global (B)
Origen (Ref: Españ. nativos)							
	Europa Occ.	-,629	-,518	-,750	-,628	-,473	-,352
	América Latina	-,790	-,517	-,681	-,386	-,405	-,110
	Marruecos	-,772	-,439	-1,042	-,736	-,550	-,218
	Otros APMED	,084	,289	-,213	-,015	-,132	,085
	Resto inmigrantes	-,895	-,844	-,936	-,895	-,095	-,045
Sexo (Ref: Hombres)							
	Mujeres	,104	,098	,712	,666	,421	,405
Edad							
		-,294	-,245	-,558	-,511	-,428	-,371
Curso (Ref: 3°ESO)							
	4° ESO	,371	,328	,698	,676	,689	,654
CAP. HUM.	Estatus socioec. (HISEI)	,017	,013	,013	,009	,010	,006
	Nivel educ. padres (Ref: Sin estudios/estudios primarios)						
		Estudios secundarios	,083	-,032	,134	,027	,200
	Estudios universit.	,246	,042	,389	,204	,391	,198
N. SOCIOCULTURAL	Recursos educativos en hogar						
		Sitio tranquilo		,264	,247		,272
		Ordenador		,173	,366		,266
		Diccionario		,186	,114		,306
		Calculadora		,491	,203		,301
		Más de 50 libros		,421	,345		,325
	Clases extraescolares						
		Música		,565	,747		,674
		Idiomas		,346	,394		,393
		Arte		,208	,599		,356
Constante		8,571	6,646	12,730	11,023	11,449	9,417
N		1.302	1.302	1.304	1.304	1.326	1.326
R²		0,051	,083	0,124	,165	0,133	,209

TABLA A.5.5: Regresiones múltiples (MCO). Resultados académicos, nivel socioeconómico, capital humano y nivel sociocultural (con actividades culturales)

VARIABLES		M0 Matem. (B)	M1 Matem. (B)	M0 Lengua (B)	M1 Lengua (B)	M0 Global (B)	M1 Global (B)	
Origen (Ref: Españ. nativos)								
	Europa Occ.	-,577	-,756	-,669	-,971	-,396	-,647	
	América Latina	-,740	-,792	-,603	-,653	-,334	-,419	
	Marruecos	-,759	-,719	-1,021	-1,090	-,529	-,519	
	Otros APMED	,176	-,084	-,068	-,465	,001	-,325	
	Resto inmigrantes	-,852	-,814	-,869	-,932	-,036	-,078	
Sexo (Ref: Hombres)								
	Mujeres	,096	,098	,699	,541	,408	,349	
Edad								
		-,303	-,298	-,572	-,549	-,441	-,423	
Curso (Ref: 3°ESO)								
	4° ESO	,372	,400	,699	,700	,693	,685	
CAP. HUM.	Estatus socioec. (HISEI)	,020	,015	,017	,010	,014	,009	
	Nivel educ. padres (Ref: Sin estudios/estudios primarios)							
		Estudios secundarios		,004		,002		,120
	Estudios universit.		,108		,207		,269	
N. SOCIOCULT.	Actividades culturales							
		Ir al teatro		-,016		,215		,097
		Tocar instrumento musical		,192		,051		,085
		Ir a museos		,265		,169		,227
		Leer libros no rel. con el IES		,048		,050		,039
		Afición por lectura		,084		,815		,377
Constante		8,691	7,937	12,923	11,779	11,689	10,689	
N		1.302	1.268	1.304	1.270	1.326	1.291	
R²		0,50	0,080	0,121	0,188	0,127	0,193	

TABLA A.5.6: Matriz de correlaciones bi-variadas entre variables de rendimiento académico y de implicación educativa de los padres

		Nota en matemáticas	Nota en lengua	Calificación global	Ayuda de los padres en los estudios	Todos los padres o tutores en casa trabajan	Comunicación paterno-filial
Nota en matemáticas	Pearson Correl. Sig. (2-tailed)	1	,499 ,000	,624 ,000	,006 ,823	-,059 ,029	,023 ,405
Nota en lengua	Pearson Correl. Sig. (2-tailed)		1	,757 ,000	-,055 ,046	-,034 ,209	,026 ,334
Calificación global	Pearson Correl. Sig. (2-tailed)			1	-,035 ,198	-,073 ,002	,025 ,352
Ayuda de los padres en los estudios	Pearson Correl. Sig. (2-tailed)				1	-,023 ,391	,168 ,000
Todos los padres o tutores en casa trabajan	Pearson Correl. Sig. (2-tailed)					1	-,005 ,853
Comunicación paterno-filial	Pearson Correl. Sig. (2-tailed)						1

TABLA A.5.7: Regresiones múltiples (MCO). Resultados académicos, nivel económico, capital humano, nivel sociocultural e implicación educativa de los padres (con “todos los padres trabajan” y expectativas de los padres incorporadas por separado)

VARIABLES		M0 Global (B)	M1 Global (B)	M2 Global (B)
Origen (Ref: Españ. nativos)				
Europa Occ.		-,490	-,465	-,450
América Latina		-,163	-,136	-,257
Marruecos		-,219	-,249	-,321
Otros APMED		-,070	-,018	-,222
Resto inmigrantes		-,047	-,021	-,097
Sexo (Ref: Hombres)				
Mujeres		,335	,338	,325
Edad				
		-,381	-,380	-,282
Curso (Ref: 3ºESO)				
4º ESO		,647	,647	,487
N. EC.	Estatus socioec. (HISEI)	,006	,007	,003
CAP. HUMANO	Nivel educ. padres (Ref: Sin estudios/estudios primarios)			
	Estudios secundarios	,051	,058	-,026
	Estudios universitarios	,146	,147	,075
NIVEL SOCIOCULTURAL	Recursos educativos en hogar			
	Sitio tranquilo	,247	,251	,199
	Ordenador	,291	,302	,212
	Diccionario	,302	,308	,227
	Calculadora	,362	,357	,381
	Más de 50 libros	,250	,247	,168
	Clases culturales extraescol.			
	Música	,472	,487	,485
	Idiomas	,363	,353	,277
	Arte	,282	,288	,271
	Actividades culturales			
	Ir al teatro	,035	,035	,033
	Tocar instrumento musical	,043	,046	,015
	Ir a museos	,168	,159	,128
	Leer libros no rel. con el IES	,014	,013	,020
Afición por lectura	,377	,379	,283	
IMPLIC. EDUC.	Todos los padres empleados		-,191	
	Expect. educ. de padres (Ref: ESO)			
	Secundaria post-obligatoria			,386
	Universidad			1,170
Constante		9,084	9,145	7,394
N		1.291	1.291	1.291
R²		,247	,250	,322

TABLA A.5.8: Matriz de correlaciones bi-variadas entre variables de rendimiento académico y de estructura familiar

		Nota en matemáticas	Nota en lengua	Calificación global	Hogar bi-parental	Nº de hermanos	Nº personas en el hogar
Nota en matemáticas	Pearson Correl. Sig. (2-tailed)	1	,499 ,000	,624 ,000	,125 ,000	,010 ,714	,027 ,330
Nota en lengua	Pearson Correl. Sig. (2-tailed)		1	,757 ,000	,058 ,034	-,031 ,252	-,004 ,877
Calificación global	Pearson Correl. Sig. (2-tailed)			1	,098 ,000	-,038 ,153	-,013 ,623
Hogar bi-parental	Pearson Correl. Sig. (2-tailed)				1	,124 ,000	,293 ,000
Nº de hermanos	Pearson Correl. Sig. (2-tailed)					1	,874 ,000
Nº personas en hogar	Pearson Correl. Sig. (2-tailed)						1

TABLA A.6.1: Matriz de correlaciones bi-variadas entre variables de rendimiento académico y de estatus migratorio

		Gener. 1,5	2ª Gener.	2ªG mixta	Nota matemát.	Nota lengua	Nota global	Menos de 2 años	De 2 a 3 años	De 4 a 5 años	De 6 a 9 años	10 o + años
Generación 1,5	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)	1	-,170 ,000	-,126 ,000	-,095 ,000	-,120 ,000	-,112 ,000	,373 ,000	,475 ,000	,456 ,000	,526 ,000	-,036 ,168
2ª Generación	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)		1	,743 ,000	-,061 ,025	-,059 ,031	-,036 ,179	-,063 ,015	-,081 ,002	-,069 ,008	-,082 ,002	,397 ,000
2ªG mixta	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)			1	-,052 ,057	-,042 ,122	-,024 ,375	-,047 ,072	-,060 ,022	-,046 ,080	-,056 ,033	,089 ,001
Nota matemáticas	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)				1	,499 ,000	,624 ,000	-,068 ,012	-,066 ,015	-,050 ,068	-,018 ,503	-,011 ,691
Nota en lengua	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)					1	,757 ,000	-,089 ,001	-,082 ,002	-,030 ,268	-,043 ,114	-,008 ,768
Calificación global	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)						1	-,106 ,000	-,065 ,016	-,045 ,098	-,023 ,394	,008 ,779
Menos de 2 años en España	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)							1	-,033 ,207	-,032 ,215	-,037 ,155	-,032 ,223
De 2 a 3 años en España	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)								1	-,041 ,114	-,047 ,070	-,041 ,121
De 4 a 5 años en España	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)									1	-,047 ,075	-,040 ,128
De 6 a 9 años en España	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)										1	-,046 ,081
10 o más años en España	Pearson Corr. Sig. (2-tailed)											1

TABLA A.6.2: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, origen social y estatus migratorio

VARIABLES	M0	M1	M0	M1	M0	M1
	Matem. (B)	Matem. (B)	Lengua (B)	Lengua (B)	Global (B)	Global (B)
Origen (Ref: Españ. nativos)						
Europa Occ.	-,498	-,552	-,750	-,711	-,419	-,408
América Latina	-,536	-,693	-,500	-,388	-,216	-,184
Marruecos	-,551	-,603	-,986	-,950	-,334	-,323
Otros APMED	,100	,005	-,352	-,284	-,164	-,144
Resto inmigrantes	-,681	-,696	-,966	-,955	-,054	-,051
Sexo (Ref: Hombres)						
Mujeres	,096	,097	,492	,492	,334	,334
Edad						
	-,160	-,164	-,402	-,399	-,283	-,282
Curso (Ref: 3°ESO)						
4° ESO	,225	,223	,484	,485	,494	,495
Estatus socioec. (HISEI)						
	,012	,012	,005	,005	,004	,004
Nivel educ. padres (Ref: Sin estudios/estudios primarios)						
Estudios secundarios	-,144	-,148	-,146	-,143	-,025	-,024
Estudios universitarios	-,077	-,087	,010	,017	,074	,076
Recursos educativos en hogar						
Sitio tranquilo	,184	,186	,173	,171	,207	,206
Ordenador	,132	,150	,308	,295	,229	,226
Diccionario	,089	,094	-,035	-,039	,245	,244
Calculadora	,437	,437	,369	,369	,383	,383
Más de 50 libros	,271	,273	,138	,136	,165	,164
Clases culturales extraescol.						
Música	,087	,089	,618	,616	,499	,498
Idiomas	,225	,220	,242	,246	,257	,258
Arte	,214	,215	,497	,496	,276	,276
Actividades culturales						
Ir al teatro	-,054	-,046	,127	,122	,034	,032
Tocar instrumento musical	,155	,157	-,024	-,025	,018	,018
Ir a museos	,165	,159	,055	,059	,122	,123
Leer libros no rel. con el IES	,026	,026	,031	,031	,019	,019
Afición por lectura	-,006	-,005	,712	,711	,282	,282
Todos los padres empleados						
	-,242	-,247	-,201	-,197	-,166	-,165
Expect. ed. padres (Ref: ESO)						
Secundaria post-obligatoria	,638	,635	,479	,481	,378	,379
Universidad	1,246	1,242	1,376	1,378	1,162	1,163
Hogar bi-parental						
	,367	,360	-,062	-,057	,068	,069
Generación 1,5						
		,211		-,150		-,044
Constante						
	4,346	4,390	8,697	8,666	7,390	7,381
N						
	1.268	1.268	1.270	1.270	1.291	1.291
R²						
	,142	,142	,267	,267	,327	,327

ORIGEN SOCIAL (FAMILIAR)

TABLA A.6.3: Medias de dominio del español en expresión oral, comprensión, capacidad lectora, y expresión escrita, según grupos de origen y generación.

		Hablar	Entender	Leer	Escribir
España	Total	4,70	4,82	4,75	4,57
Europa Occidental	1,5 G	4,30	4,57	4,37	4,23
	2ª G	4,76	4,80	4,76	4,79
	Total	4,63	4,73	4,65	4,63
América Latina	1,5 G	4,78	4,86	4,70	4,56
	2ª G	4,89	4,95	4,78	4,73
	Total	4,81	4,87	4,72	4,60
Marruecos	1,5 G	3,71	3,88	3,88	4,06
	2ª G	4,83	4,83	4,75	4,75
	Total	4,49	4,54	4,49	4,54
Otros APMED	1,5 G	4,31	4,45	4,17	4,21
	2ª G	4,64	4,64	4,61	4,50
	Total	4,47	4,54	4,39	4,35
Resto inmigrantes	1,5 G	4,00	4,33	3,67	3,67
	2ª G	4,88	4,88	4,69	4,44
	Total	4,74	4,79	4,53	4,32
Total inmigrantes	1,5 G	4,57	4,68	4,51	4,42
	2ª G	4,79	4,82	4,73	4,70
	Total	4,67	4,75	4,62	4,55

TABLA A.6.4: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, origen social y dominio del español.

VARIABLES	M0 Matem. (B)	M1 Matem. (B)	M0 Lengua (B)	M1 Lengua (B)	M0 Global (B)	M1 Global (B)
Origen (Ref: Españ. nativos)						
Europa Occ.	-,498	-,496	-,750	-,731	-,419	-,402
América Latina	-,536	-,538	-,500	-,527	-,216	-,236
Marruecos	-,551	-,551	-,986	-,987	-,334	-,334
Otros APMED	,100	,103	-,352	-,306	-,164	-,129
Resto inmigrantes	-,681	-,682	-,966	-,975	-,054	-,060
Sexo (Ref: Hombres)						
Mujeres	,096	,095	,492	,469	,334	,314
Edad						
	-,160	-,159	-,402	-,391	-,283	-,276
Curso (Ref: 3ºESO)						
4º ESO	,225	,224	,484	,471	,494	,486
Estatus socioec. (HISEI)						
	,012	,012	,005	,005	,004	,004
Nivel educ. padres (Ref: Sin estudios/estudios primarios)						
Estudios secundarios	-,144	-,145	-,146	-,153	-,025	-,027
Estudios universitarios	-,077	-,078	,010	-,006	,074	,065
Recursos educativos en hogar						
Sitio tranquilo	,184	,183	,173	,166	,207	,199
Ordenador	,132	,128	,308	,248	,229	,185
Diccionario	,089	,089	-,035	-,029	,245	,246
Calculadora	,437	,437	,369	,373	,383	,387
Más de 50 libros	,271	,270	,138	,125	,165	,153
Clases culturales extraescol.						
Música	,087	,087	,618	,622	,499	,501
Idiomas	,225	,225	,242	,246	,257	,260
Arte	,214	,212	,497	,478	,276	,260
Actividades culturales						
Ir al teatro	-,054	-,054	,127	,120	,034	,028
Tocar instrumento musical	,155	,155	-,024	-,027	,018	,016
Ir a museos	,165	,166	,055	,064	,122	,129
Leer libros no rel. con el IES	,026	,026	,031	,030	,019	,019
Afición por lectura	-,006	-,007	,712	,691	,282	,265
Todos los padres empleados						
	-,242	-,243	-,201	-,219	-,166	-,181
Expect. ed. padres (Ref: ESO)						
Secundaria post-obligatoria	,638	,640	,479	,497	,378	,391
Universidad	1,246	1,245	1,376	1,367	1,162	1,155
Hogar bi-parental						
	,367	,366	-,062	-,074	,068	,058
Dominio del español						
		0,25		,342		,273
Constante						
	4,346	4,229	8,697	7,053	7,390	6,101
N						
	1.268	1.268	1.270	1.270	1.291	1.291
R²						
	,142	,142	,267	,271	,327	,332

ORIGEN SOCIAL (FAMILIAR)

TABLA A.6.5: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, origen social, estatus migratorio, dominio del español, esfuerzo y capital étnico

VARIABLES	M0 Matem. (B)	M1 Matem. (B)	M0 Lengua (B)	M1 Lengua (B)	M0 Global (B)	M1 Global (B)
Origen (Ref: Españ. nativos)						
Europa Occ.	-,557	-,384	-,712	-,625	-,439	-,357
América Latina	-,704	-,550	-,497	-,415	-,296	-,219
Marruecos	-,644	-,638	-,986	-,981	-,378	-,373
Otros APMED	,039	,136	-,271	-,241	-,154	-,131
Resto inmigrantes	-,706	-,552	-,968	-,892	-,075	-,003
Sexo (Ref: Hombres)						
Mujeres	,045	,034	,453	,446	,277	,271
Edad	-,150	-,155	-,389	-,393	-,269	-,273
Curso (Ref: 3°ESO)						
4° ESO	,212	,233	,468	,481	,475	,487
Estatus socioec. (HISEI)	,013	,013	,005	,005	,004	,004
Nivel educ. padres (Ref: Sin estudios/estudios primarios)						
Estudios secundarios	-,148	-,123	-,152	-,136	-,029	-,013
Estudios universitarios	-,092	-,035	-,011	,023	,052	,086
Recursos educativos en hogar						
Sitio tranquilo	,160	,147	,159	,150	,184	,175
Ordenador	,150	,130	,237	,222	,187	,174
Diccionario	,052	,006	-,053	-,082	,228	,201
Calculadora	,397	,470	,345	,392	,360	,407
Más de 50 libros	,262	,239	,116	,101	,146	,132
Clases culturales extraescol.						
Música	,119	,102	,630	,620	,519	,508
Idiomas	,203	,212	,245	,251	,249	,254
Arte	,213	,232	,482	,492	,256	,266
Actividades culturales						
Ir al teatro	-,060	-,058	,115	,116	,020	,021
Tocar instrumento musical	,157	,162	-,028	-,025	,017	,020
Ir a museos	,127	,139	,055	,061	,107	,112
Leer libros no rel. con el IES	,035	,036	,035	,036	,025	,026
Afición por lectura	-,041	-,049	,680	,675	,243	,238
Todos los padres empleados	-,252	-,251	-,223	-,222	-,185	-,185
Expect. ed. padres (Ref: ESO)						
Secundaria post-obligatoria	,617	,617	,498	,497	,370	,369
Universidad	1,224	1,215	1,369	1,362	1,135	1,128
Hogar bi-parental	,353	,372	-,077	-,064	,049	,062
Tiempo de residencia (Ref: nacidos en España)						
Menos de 2 años	,047	,057	-,101	-,097	-,220	-,214
De 2 a 3 años	-,056	-,194	-,363	-,456	-,050	-,141
De 4 a 5 años	,127	,180	,087	,111	,092	,116
De 6 a 9 años	,442	,448	,079	,078	,162	,162
10 o más años	,029	,065	-,054	-,037	,088	,104
Dominio del español	,038	,053	,333	,343	,273	,283
Tiempo de estudio	,002	,002	,001	,001	,002	,002
Capital étnico		-,253		-,126		-,119
Constante	3,959	4,689	7,089	7,454	5,960	6,302
N	1.268	1.267	1.270	1.269	1.291	1.290
R²	,146	,149	,272	,274	,336	,339

TABLA A.6.6: Regresión múltiple (MCO). Resultados educativos, origen social, estatus migratorio, dominio del español, esfuerzo y contexto escolar

	VARIABLES	M0 Matem.	M1 Matem.	M0 Lengua	M1 Lengua	M0 Global	M1 Global
ORIGEN SOCIAL (FAMILIAR)	Origen (Ref: Españ. nativos)						
	Europa Occ.	-,557	-,574	-,712	-,733	-,439	-,458
	América Latina	-,704	-,718	-,497	-,509	-,296	-,294
	Marruecos	-,644	-,747	-,986	-,987	-,378	-,397
	Otros APMED	,039	,009	-,271	-,324	-,154	-,161
	Resto inmigrantes	-,706	-,545	-,968	-,992	-,075	-,081
	Sexo (Ref: Hombres)						
	Mujeres	,045	,077	,453	,426	,277	,278
	Edad	-,150	-,154	-,389	-,401	-,269	-,266
	Curso (Ref: 3°ESO)						
	4° ESO	,212	,173	,468	,552	,475	,487
	Estatus socioec. (HISEI)	,013	,012	,005	,007	,004	,004
	Nivel educ. padres						
	Estudios secundarios	-,148	-,216	-,152	-,107	-,029	-,023
	Estudios universitarios	-,092	-,225	-,011	,035	,052	,054
	Recursos educativos en hogar						
	Sitio tranquilo	,160	,131	,159	,188	,184	,185
	Ordenador	,150	,060	,237	,315	,187	,195
	Diccionario	,052	,095	-,053	-,114	,228	,195
	Calculadora	,397	,363	,345	,364	,360	,347
	Más de 50 libros	,262	,298	,116	,139	,146	,146
	Clases culturales extraescol.						
	Música	,119	,402	,630	,508	,519	,512
	Idiomas	,203	,209	,245	,296	,249	,270
	Arte	,213	,142	,482	,548	,256	,266
	Actividades culturales						
	Ir al teatro	-,060	,011	,115	,051	,020	,017
	Tocar instrumento musical	,157	,069	-,028	,036	,017	,029
	Ir a museos	,127	,145	,055	,031	,107	,024
Leer libros no rel. con el IES	,035	,037	,035	,037	,025	,101	
Afición por lectura	-,041	,012	,680	,616	,243	,234	
Todos los padres empleados	-,252	-,258	-,223	-,218	-,185	-,189	
Expect. ed. padres (Ref: ESO)							
Secundaria post-obligatoria	,617	,566	,498	,536	,370	,359	
Universidad	1,224	1,183	1,369	1,397	1,135	1,131	
Hogar bi-parental	,353	,330	-,077	-,051	,049	,044	
ESTATUS MIGRATORIO	Tiempo de resid.						
	Menos de 2 años	,047	-,191	-,101	,120	-,220	-,208
	De 2 a 3 años	-,056	-,038	-,363	-,345	-,050	-,063
	De 4 a 5 años	,127	,137	,087	,153	,092	,092
	De 6 a 9 años	,442	,408	,079	,081	,162	,165
	10 o más años	,029	-,023	-,054	-,113	,088	,049
	Dominio del español	,038	,079	,333	,278	,273	,270
	Tiempo de estudio	,002	,002	,001	,001	,002	,002
IES	IES (Ref: IES 10)						
	IES 1		,787		-,357		-,119
	IES 2		1,057		-,1275		-,163
	IES 3		,442		-,774		-,052
	IES 4		,648		-,115		,126
	IES 5		,670		-,618		-,137
	IES 6		,887		-,547		-,074
	IES 7		,035		-,123		,200
	IES 8		-,486		,036		-,091
	IES 9		,400		-,264		-,126
	Constante	3,959	3,700	7,089	7,612	5,960	5,999
	N	1.268	1.268	1.270	1.270	1.291	1.291
	R²	,146	,180	,272	,298	,336	,341

TABLA A.6.7: Regresiones múltiples (MCO). Resultados académicos y expectativas educativas

VARIABLES	M0 Matem. (B)	M1 Matem. (B)	M0 Lengua (B)	M1 Lengua (B)	M0 Global (B)	M1 Global (B)
Origen (Ref: Españoles de padres nativos)						
Europa Occ.	-0,451	-,468	-0,547	-,567	-0,308	-,335
América Latina	-0,761	-,858	-0,662	-,771	-0,414	-,526
Marruecos	-0,835	-,474	-1,152	-,749	-0,674	-,359
Otros APMED	-0,050	-,234	-0,219	-,426	-0,218	-,400
Resto inmigrantes	-0,561	-,553	-0,830	-,822	0,030	,024
Expectativas ed. alumnos		1,239		1,387		1,205
Constante	5,094	2,279	5,596	2,445	6,060	3,336
N	1.350	1.350	1.352	1.352	1.381	1.381
R²	,018	,149	,023	,206	,016	,299

TABLA A.6.8: Regresiones múltiples (MCO). Expectativas educativas de los alumnos y nivel educativo de los padres

VARIABLES	M0 (B)	M1 (B)	M2 (B)
Origen (Ref: Españoles de padres nativos)			
Europa Occ.	,017	-,075	-,142
América Latina	,105	,038	,019
Marruecos	-,233	-,234	-,189
Otros APMED	,112	,019	-,027
Resto inmigrantes	,066	-,017	,011
Nivel educ. padres			
Estudios secundarios		,249	,205
Estudios universitarios		,378	,282
Actividades culturales			
Ir al teatro			,049
Tocar instrumento musical			,030
Ir a museos			,129
Leer libros no rel. con el IES			,022
Afición por lectura			,175
Constante	2,250	2,042	1,647
N	1.455	1.455	1.409
R²	0,009	0,046	,103

GRÁFICO A.5.1: Desventajas de los inmigrantes en matemáticas según los modelos de origen social presentados en el capítulo 5²⁴² y según grupos de origen

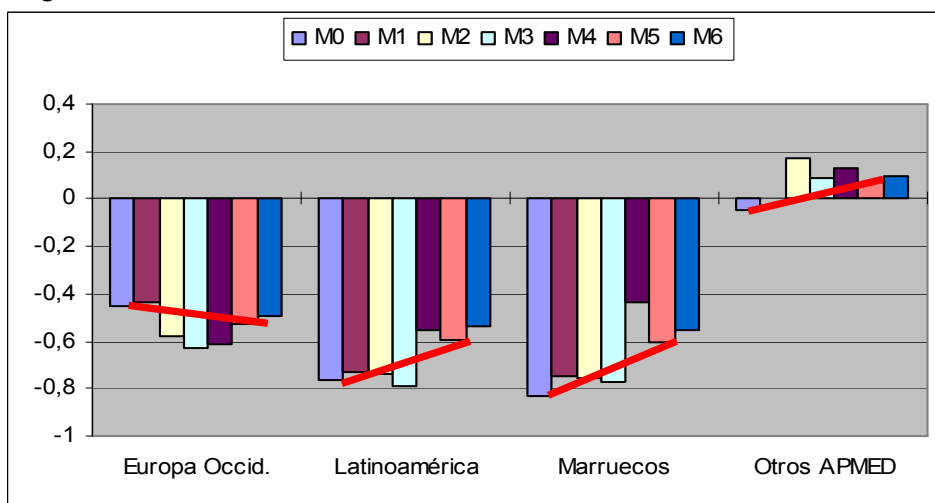
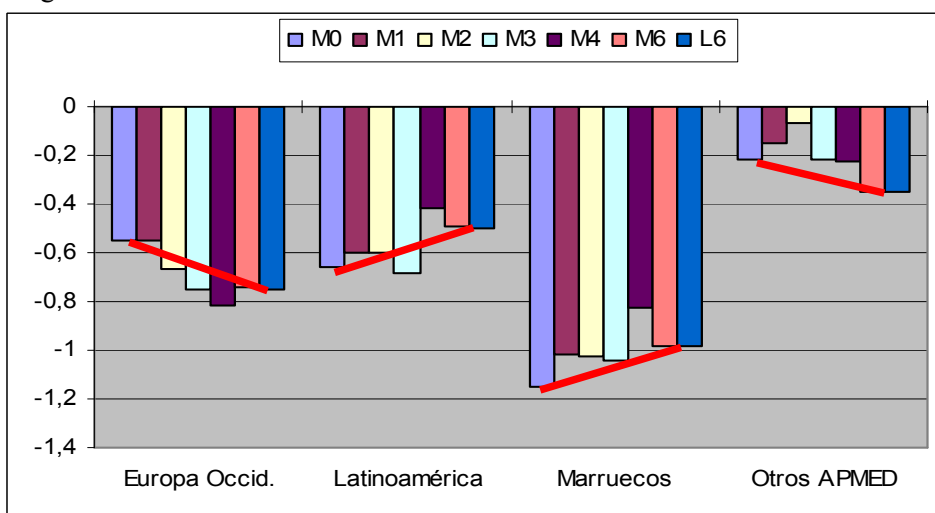


GRÁFICO A.5.2: Desventajas de los inmigrantes en lengua y literatura según los modelos de origen social presentados en el capítulo 5 y según grupos de origen



²⁴² M1=Desventajas brutas; M2=Grupos de Origen+edad+sexo+curso; M3=M2+HISEI; M4=M3+recursos educativos en hogar+clases extraescolares+actividades culturales; M5= M4+'todos los padres empleados'+expectativas educativas padres; M6=M5+hogar bi-parental.

ANEXO II: ANEXO METODOLÓGICO

ANEXO METODOLÓGICO

1. Sobre la recogida y el análisis de los datos

1.1. Metodología cuantitativa

La principal herramienta utilizada para afrontar los objetivos establecidos es una encuesta dirigida a todos los alumnos de 3º y 4º de ESO de los diez IES existentes en el municipio de Marbella (N=1461), lo que, como ya he señalado, suponía contar en un principio con la totalidad de la población que se pretendía estudiar. El cuestionario (que puede consultarse tras este anexo) fue cumplimentado por los propios alumnos durante una hora de clase lectiva. Quien escribe estuvo presente en todo momento durante este proceso, presentando primero breve y parcialmente la intención del estudio y del cuestionario, y resolviendo luego las dudas que surgían a la hora de completarlo.

A continuación parece conveniente responder de manera precisa a la siguiente pregunta: ¿cómo mide esta investigación las posibles desigualdades educativas (de rendimiento) entre los alumnos? Por un lado, se preguntó a los alumnos por las calificaciones que habían obtenido (número de sobresalientes, notables, bienes, suficientes y suspensos) y, por otro, por las notas concretas (de 0 a 10) en las dos asignaturas que habitualmente se suelen tomar como referencia: lengua y matemáticas.²⁴³ Todo ello respecto a dos momentos de evaluación distintos: el trimestre y el curso anterior a la realización de la encuesta. Sin embargo, en los análisis me he decidido por utilizar únicamente los resultados relativos a la última evaluación, tras comprobar que en los referidos al final del curso anterior los porcentajes de “no contesta” eran bastante más elevados y que resultaban menos fiables debido a la dificultad que aparentemente les suponía a los alumnos recordar las calificaciones del curso previo. Por supuesto, lo ideal hubiese sido poder contar directamente con las calificaciones oficiales, pero los intentos de hacerlo resultaron infructuosos, evidenciándose una vez más “*el oscurantismo de las administración públicas a la hora de hacer públicos los datos sobre rendimiento*” (Cebolla Boado y González Ferrer, 2008: 173). En cualquier caso, por más que la declaración de los alumnos no sea la

²⁴³ Como ya se explicó en el capítulo 4, la razón por la que estas asignaturas suelen ser las más utilizadas a la hora de medir el rendimiento reside en que cada una de ellas es considerada como la más representativa de las dos ramas más amplias de enseñanza y especialización académica: ciencias y humanidades.

manera óptima de medir sus resultados educativos, ésta se ha mostrado fiable en repetidas ocasiones, al comprobarse que su correlación con los resultados oficiales suele ser muy alta, alcanzando a menudo valores de colinealidad.²⁴⁴

Hasta aquí lo que se refiere a la recogida de los datos. Para el análisis estadístico de los mismos utilicé el SPSS.

Por último, hacer constar que, además del cuestionario, en la investigación se incluyó un pequeño test que medía la capacidad académica del alumno a través de una serie de ejercicios que tenía que resolver. Los resultados de dicho test no han sido incluidos en los análisis de esta tesis debido a que finalmente el número de alumnos que lo realizó fue muy inferior al número que completó el cuestionario (no llegó al 50%).²⁴⁵ Aún así, decir que el propósito del mismo no era analizar los resultados en él como variable dependiente, sino más bien como independiente, pudiendo así controlar estadísticamente el efecto de dicha capacidad o habilidad cognitiva. Su tamaño mínimo (sólo 3 problemas y 4 preguntas) se imponía por el límite que había a la hora de disponer del tiempo de los alumnos en el instituto, lo que obligaba a que hubiese poco margen de error en la selección de las preguntas o problemas, a que ésta fuese lo más acertada posible. Para ello acudimos a los tests utilizados en el estudio PISA en las pruebas de matemáticas y de resolución de problemas de 2003.²⁴⁶ Como requisitos se impusieron que las puntuaciones en los ejercicios seleccionados correlacionasen por encima de 0,4 con el resultado global en la prueba en la

²⁴⁴ Ver, por ejemplo, Cassady (2001), Frucot y Cook (1994), Goldman *et al.* (1990), Trice (1990). El estudio más completo que he encontrado sobre la validez y la fiabilidad de las calificaciones declaradas por los alumnos es el de Kuncel *et al.* (2005). En él se realiza un meta-análisis que da como resultado una correlación de 0,84 entre las puntuaciones auto-declaradas y las oficiales para una muestra total de 56.265 estudiantes en EE.UU. No he encontrado análisis de este tipo en España.

²⁴⁵ Esto se debió a que, habiendo comprobado antes que muchos alumnos no eran capaces de completar cuestionario y test en los aproximadamente 50 minutos de los que disponía, el test se distribuyó de forma separada, siendo entregado en muchos casos a profesores para que ellos lo pasasen a sus alumnos en un momento distinto. Gran parte de estos profesores no lo hicieron, siendo el porcentaje de “no devolución” muy elevado.

²⁴⁶ A propósito de estas ventajas, en primer lugar, PISA constituye un estudio de un rigor y una seriedad incuestionables, en el cual la selección de cada uno de los problemas o preguntas que se plantean en los tests de las distintas competencias (matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas) responde a una investigación previa realizada por expertos en la materia. En segundo lugar, la solvencia de dichas preguntas ya ha sido previamente contrastada tanto en PISA 2003, como en la edición de 2000 y, de forma más que probable, en pretests realizados con anterioridad a la realización de las pruebas definitivas. En tercer lugar, ofrece la ventaja de la comparabilidad de los datos. Además de todo ello, cada una de las cuestiones evaluadas por PISA se encuentran clasificadas según el nivel de dificultad que suponen para los alumnos de la edad a la que van dirigidas (15 años), según las competencias cognitivas que requiere su resolución. Esto último facilitó la selección de las preguntas

que cada ejercicio estuviese incluido; que cada uno de ellos tuviese distinto grado de dificultad, basándonos para ello en los diferentes niveles distinguidos por PISA; y que pertenecieran a competencias diferentes (matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas).

1.2. Metodología cualitativa

Una de las mayores críticas vertidas sobre los trabajos cuantitativistas que a partir de los 60 proliferaron fundamentalmente en EE.UU. y Reino Unido se resume en la que puede identificarse como *crítica de la caja negra*. Se reprochaba que, si bien este tipo de estudios podían detectar la existencia o no de estas desigualdades y de algunos de los factores que más influían en ello, normalmente se quedaban ahí, sin explicar los modos en los que dichos factores ejercían tal efecto, es decir, sin abordar los procesos o mecanismos que daban lugar a dichas desigualdades.²⁴⁷ En la sociología de la educación estas críticas se centraban en el hecho de que ese tipo de estudios no prestaba atención a lo que pasaba en el interior de los centros escolares, a las prácticas se daban dentro de ellos (se sabía que el niño entraba en ellos condicionado por una serie de elementos —por ejemplo, el origen socioeconómico— y que salía con unos resultados escolares determinados, pero se ignoraba lo que ocurría entremedias). Con tales críticas se solía poner en valor el papel que los estudios interpretativos y las técnicas cualitativas podían jugar en el análisis de este objeto de estudio.²⁴⁸ De hecho, dentro de esta área de la sociología dos corrientes de corte interpretativo emergieron reaccionando en parte al dominio positivista: la llamada «Nueva Sociología de la Educación»²⁴⁹ en Reino Unido y el «enfoque interpretativo»²⁵⁰ en Estados Unidos.

Aun cuando la encuesta realizada fue diseñada para descubrir no sólo los factores causantes de la desventaja académica de los alumnos inmigrantes, sino también, en la medida de lo posible, los procesos o mecanismos explicativos vinculados a ellos, con el fin de disponer de una información más rica y diversa y de poder salvar mejor éstas y otras posibles debilidades se recogieron asimismo los discursos de los principales actores

²⁴⁷ Ver, por ejemplo, Cicourel y Mehan (1983), Hallinan (1989) o Jenks *et al.* (1972: 13).

²⁴⁸ Para un análisis profundo acerca de la aportación de los estudios interpretativos al campo de la Sociología de la Educación y, más concretamente, al análisis de las desigualdades educativas, ver Mehan (1992).

²⁴⁹ Ver, por ejemplo, Young (1971).

²⁵⁰ Ver, por ejemplo, Karabel y Halsey (1977).

relacionados con el objeto de estudio: los propios alumnos, sus padres y los docentes de los centros en los que estudiaban. La elección exclusiva de la metodología cualitativa para captar las opiniones de los padres y del profesorado se imponía por motivos de tipo logístico-financieros —la realización de otra encuesta hubiese supuesto, con los recursos de los que disponía, un coste de tiempo y dinero imposible de asumir—. Pero además, el uso de técnicas cualitativas ofrecía más ventajas, entre otras: permitía detectar cuestiones que el investigador ignorase que pudieran ser de interés para el estudio y que difícilmente podrían tener cabida en un cuestionario; posibilitaba un tratamiento más detenido y en profundidad de las cuestiones por las que se preguntaba; y podía, en mayor medida que una encuesta, hacerles sentir a padres y docentes que su opinión contaba, al dejar más espacio para que pudiesen expresarse libremente en los términos que desearan. Esta última cuestión no era irrelevante teniendo en cuenta que los profesores y los padres eran quienes, en última instancia, me permitirían acceder a los estudiantes; por ello conseguir cierto grado de empatía y colaboración por su parte podía resultar clave.

Detallo a continuación las técnicas de recogida de información utilizadas para cada uno de los grupos de actores estudiados (alumnos, padres, directores de los centros, orientadores y tutores de los alumnos participantes en el estudio), justificando la elección de la misma y explicando brevemente el proceso de cómo se llevaron a cabo:

- Entrevistas a alumnos (un total de 15): el objetivo era profundizar en cuestiones tratadas forzosamente de forma más breve en el cuestionario, plantear otras de interés que no habían tenido cabida en el mismo, y tener la opción de detectar otras tantas en las que podría no haber pensado inicialmente y que pudieran surgir a raíz de las respuestas de los entrevistados. Tanto estas entrevistas como las dirigidas a los padres las llevé a cabo una vez que estuvo totalmente completada la fase de la encuesta, lo que me permitió hacer un cierto uso prospectivo de la información contenida en los cuestionarios de cara a la posterior selección de los alumnos y padres entrevistados. Para dicha selección tuve en cuenta dos variables distintas: el origen socioeconómico del estudiante (basándome en el nivel educativo de los padres y en su estatus ocupacional) y su origen nacional. Para el origen socioeconómico construí tres perfiles distintos (“bajo o medio-bajo”, “medio” y “alto o medio-alto”), mientras que en cuanto a la procedencia quise acotar las entrevistas solamente a tres países, en concreto, aquellos que contaran con más alumnos dentro de cada

una de las tres grandes zonas de procedencia en vías de desarrollo más representadas entre la población encuestada: Ecuador por América Latina, Marruecos por el Magreb y Ucrania por Europa del Este.

- Entrevistas a padres²⁵¹ (un total de 15): su realización resultaba deseable para conocer de un modo más cercano el entorno familiar y los condicionantes vinculados al mismo, la percepción de los padres sobre el rendimiento de sus hijos y sobre dificultades asociadas al mismo, las aspiraciones y expectativas que poseen para ellos, si existía algún tipo de estrategia familiar al respecto, etc. Además, las entrevistas a los padres resultarían en muchos casos un requisito imprescindible para poder entrevistar al alumno, al querer éstos supervisar aquello en lo que iban a participar sus hijos.

- Entrevistas a directores de los IES (un total de 7): los directores aportarían una mayor visión de conjunto sobre la realidad de los centros y resultaban el perfil más adecuado para obtener información sobre distintas particularidades de los mismos. Además, la entrevista a ellos era una forma de asegurar que todos los IES colaborasen en el desarrollo del estudio, dado que actuaban como *gatekeepers*, facilitando el acceso a los demás actores.

- Entrevistas a orientadores de los IES (un total de 6): los orientadores, que pertenecen al cuerpo de profesores de Educación Secundaria por la Especialidad de Psicología y Pedagogía, resultaban una figura sumamente interesante como informantes clave por las funciones que les competen (a grandes rasgos, la acción tutorial, la orientación académico-profesional y la atención a la diversidad, detectando y tratando de prevenir y solucionar las dificultades de los chicos en el aprendizaje).

- Grupos focales con tutores de los alumnos encuestados (un total de 6): los tutores ofrecían el conocimiento más cercano sobre las cuestiones académicas —aunque también sobre buena parte de las extraacadémicas— de los encuestados, así como sobre las características de los grupos que tutorizaban como conjuntos. El objetivo era el de captar la percepción y las opiniones de los profesores en torno al rendimiento de los alumnos, sus aspiraciones y expectativas, y los factores que, bajo su percepción, inciden en todo ello, y

²⁵¹ Las entrevistas a los padres en ocasiones fueron individuales (sólo a uno de los padres) y en ocasiones conjuntas (a ambos).

así se les hizo explícito a los profesores que participaron. La técnica del grupo focal resultaba idónea al menos por dos motivos. Primero, porque era previsible que los profesores tuviesen un discurso ya estructurado sobre el tema que se les planteaba, al ser una cuestión con la que están en contacto diario y sobre la que reflexionan y comentan a menudo. Era poco probable, por tanto, que no surgiese una cierta dinámica y discurso colectivo, lo que hacía adecuada la utilización de una técnica grupal. Y segundo, porque permitía captar de una manera “limpia” (con mínima interferencia por parte del investigador), estas percepciones y opiniones, al mismo tiempo que posibilitaba reconducir la discusión en caso de que las intervenciones derivasen en cuestiones que se alejaran de los intereses de la investigación. El número de integrantes de los grupos osciló entre cuatro y ocho, dependiendo del instituto, reuniendo en la mayoría de los casos por separado a tutores de terceros de ESO y tutores de cuartos.

Además, realicé una entrevista a un jefe de estudios y una entrevista conjunta a dos encargadas de un Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL) que surgieron sobre la marcha.

Para analizar toda esta información cualitativa se ha llevado a cabo un *análisis sociológico del discurso* (Alonso, 1998; Martín Criado, 1991; Ruiz Ruiz, 2009; Vallés, 1997). Me ayudé para ello del soporte informático *ATLAS.ti 5.0*, lo que supone que, en cierto modo, dicho análisis se articuló a través de procedimientos metodológicos sugeridos por la *Grounded Theory* o *Teoría fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967; Trinidad *et al.*, 2006), en la medida en que este *software* está construido en buena parte sobre los fundamentos de este otro estilo de análisis cualitativo (Muhr, 1991: 351).²⁵² La utilización de ambos estilos (*grounded theory* y *análisis sociológico del discurso*) no resulta incompatible puesto que, lejos de ser excluyentes entre sí, ambos comparten algunos principios y operaciones analíticas comunes (Vallés, 2001).

2. Sobre la población objeto de estudio

2.1. ¿Por qué 3º y 4º de ESO?

Se optó por analizar dos cursos porque centrarse en uno solo hubiese significado contar con

²⁵² El hecho de que ATLAS.ti esté basado en gran parte sobre los fundamentos metodológicos de la *grounded theory* no significa que esta herramienta esté limitada exclusivamente a este tipo de análisis cualitativo (Muhr, 1991: 352).

un número de alumnos inmigrantes algo pequeño para los análisis que se querían realizar. En cuanto a la elección de estos dos cursos concretos como tramo analizado, ésta descansa en varios motivos. Todos ellos se resumen en el hecho de que el segundo ciclo de educación obligatoria es la etapa inmediatamente anterior al punto más crítico y definitorio de la que será la trayectoria educativa final del individuo una vez que éste se encuentra ya dentro del sistema educativo; aquel en el que el individuo ha de optar entre no continuar los estudios para insertarse en el mercado laboral, optar por cursar algún módulo de formación profesional, o realizar el Bachillerato, el camino más encaminado a la universidad. Centrarme en cursos previos hubiese significado: a) en cuanto al estudio de los resultados, recoger unas calificaciones que definirán en menor medida el que será su logro educativo final; y b) en cuanto a las aspiraciones y expectativas, encontrarme con un mayor porcentaje de alumnos que aún no han decidido (y en muchos casos ni siquiera pensado) sobre su futuro educativo —por quedarles este momento más lejano en el tiempo y por estar menos informados sobre las distintas opciones que se les presentan— y con una mayor probabilidad de que aquellos que sí lo hayan hecho puedan cambiar de opinión. Por su parte, centrarse en cursos más avanzados supondría principalmente: pérdida de masa crítica, debido a que parte del alumnado habría abandonado ya los estudios; pérdida de información; mayores dificultades a la hora de recoger la información consiguiendo un número de masa crítica suficiente para la encuesta, ya que, además, estos alumnos estarían más distribuidos en distintos tipos de enseñanza (FP y Bachillerato) y diferentes programas académicos dentro de cada una de ellas.

2.2. *¿Por qué Marbella?*

Dados los objetivos y la metodología de esta investigación, el municipio elegido para el estudio de caso debía cumplir tres condiciones principales, a saber:

- Que tuviese un número suficiente de alumnos de origen extranjero (inmigrantes de primera o segunda generación) en la etapa educativa a estudiar.
- Que hubiese cierta concentración de estos alumnos, de manera que pudiese acceder a esa “masa crítica” suficiente limitando la investigación a un número reducido de centros de educación secundaria, requisito que se imponía por limitaciones en

cuanto a recursos humanos, financieros y de tiempo.²⁵³

- Que hubiese cierta diversidad en el origen nacional de esos alumnos.

Además, he de decir que desde un principio restringí la selección del municipio que constituiría el caso de estudio al territorio andaluz. Primero, por las facilidades obvias que esta elección implicaba en términos de accesibilidad y logística, teniendo en cuenta que allí tenía fijada mi residencia; y segundo, por la estrecha vinculación del centro de investigación en el que desarrollé este estudio (el IESA-CSIC) con esta comunidad autónoma.

Relato a continuación el proceso selectivo que me llevó a la elección de Marbella como caso de estudio en función de estos criterios.

Desde el primer momento la búsqueda se centró principalmente en las provincias de Málaga y Almería, por ser, por ese orden, las que reunían el mayor volumen y la mayor concentración de alumnos extranjeros. Para orientarme en la elección del municipio en un principio tuve que acudir al Padrón municipal de habitantes como primer filtro (en concreto, al de 2006, que era el último que se había publicado por entonces), puesto que los datos sobre alumnado extranjero en los niveles municipal y escolar no son de acceso público. Tras un primer examen de los datos del Padrón, la búsqueda se restringió a la provincia de Málaga donde había varios municipios que se seleccionaron como posibles candidatos. La elección de esta provincia se apoyó, además, en otros argumentos. En primer lugar, como se detallaba en el capítulo 3 (apartado 3.2.4), Málaga es, con mucha diferencia, la provincia andaluza con el mayor número de alumnos extranjeros matriculados y, más específicamente, con el mayor número de alumnos extranjeros matriculados en ESO —etapa en la que se centra este estudio—, lo que hacía a priori más probable encontrar en uno de sus municipios una “masa crítica” suficiente sobre la que llevar a cabo la investigación. En segundo lugar, Málaga es también la provincia andaluza donde residen

²⁵³ El trabajo de campo fue cubierto por una sola persona (la misma que escribe). En cuanto a la financiación, el IESA-CSIC contribuyó cubriendo los costes de la codificación y grabación de los datos de la encuesta, así como los derivados de la transcripción de algunas de las entrevistas realizadas. Los gastos del trabajo de campo fueron asumidos personalmente por el doctorando.

más menores extranjeros así como más nacidos de madre y/o padre extranjero²⁵⁴ y, en tercer lugar, destaca por la composición mixta del alumnado en cuanto a su procedencia, con un peso aproximadamente igual de alumnos procedentes de la Unión Europea y de otros países altamente desarrollados, y de alumnos provenientes de países socio-económicamente menos avanzados. En cuarto lugar, el fenómeno de la inmigración en esta provincia ha sido relativamente poco analizado, en comparación sobre todo con Almería, la otra provincia andaluza de mayor importancia en lo que a la presencia de inmigrantes se refiere. Por último, en la elección de Málaga en lugar de Almería también jugaron un peso importante condicionantes de carácter logístico.

Después de estas consideraciones y de un examen más pormenorizado de los datos del Padrón me decanté por Málaga capital y Marbella como posibles opciones. El siguiente paso consistió entonces en acceder al número de alumnos extranjeros matriculados en la etapa educativa en la que me quería centrar (3º y 4º de ESO) en cada uno de los centros de educación secundaria de ambos municipios. Como ya se ha señalado, el acceso a dichos datos no es sencillo, puesto que su acceso está restringido, en un principio, al personal de la Administración correspondiente (en este caso, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), de ahí que no fuese éste el primer y único criterio a la hora de seleccionar el caso a estudiar.²⁵⁵ No fue hasta que dispuse de estos datos cuando pude ver que Marbella era la mejor opción de las dos contempladas, al cumplir en mejor medida con el conjunto de las características señaladas. El hecho de que en seis centros (los seis institutos de educación secundaria con los que cuenta la ciudad) se concentrasen 229 alumnos extranjeros según las estadísticas de la Consejería hacía muy oportuna esta elección, ya que para alcanzar una cifra parecida en Málaga capital el número de centros que el estudio habría tenido que cubrir habría sido trece.²⁵⁶ Además, a esos 229 habría que sumarles los

²⁵⁴ En concreto, en 2007 había en Málaga un total de 4.048 nacidos de extranjeros, mientras que en Almería (segunda provincia de Andalucía) se quedaba en 2.690. Fuente: Anuario Estadístico de Inmigración de 2008, Ministerio de Trabajo e Inmigración.

²⁵⁵ Estos datos nos fueron facilitados tras hacer una petición puntual a estadísticos de la Consejería de Educación.

²⁵⁶ Las condiciones de los municipios de la provincia de Sevilla, de la cual también disponíamos de los datos desagregados por centros, eran, como habíamos previsto tanto a través de las cifras del Padrón como del número de alumnos extranjeros matriculados en la provincia, mucho menos adecuados para los requisitos de la investigación.

matriculados en los otros cuatro IES existentes en el término municipal marbellí (localizados en núcleos urbanos distintos a la ciudad), así como aquellos alumnos de padres inmigrantes que no estaban contabilizados por las estadísticas oficiales por haber adquirido la nacionalidad española. La concentración de una masa crítica suficiente en un número reducido de centros de enseñanza era, como ya he explicado, un requisito ineludible para esta investigación. Pero es que, además, estos 229 alumnos (más los señalados que se acabarían sumando a esta cifra) constituían el total de alumnos extranjeros matriculados en centros públicos en Marbella en esta etapa. Es decir, la muestra comprendería al universo entero de alumnado (tanto extranjero como nativo) matriculado en dicha etapa en los IES de Marbella, de manera que los resultados finales de la encuesta serían estadísticamente representativos y, por tanto, concluyentes, de lo que allí ocurría. Por lo que nos constaba, aun siendo modesto en su alcance territorial, hasta el momento, no se había hecho nada parecido en España.

Asimismo, la elección de Marbella presentaba un último elemento que, si bien no resultó decisivo, sí que la hacía más atractiva. En cierto modo, centrarme en este municipio permitía afrontar un reto que ya se planteaba en buena medida con la elección de cualquier localidad de la provincia de Málaga: el reto “desmitificador” de romper con esa percepción que parece persistir en el imaginario colectivo de gran parte de la población andaluza de que la inmigración que se instala en Málaga, y concretamente en la Costa del Sol, es fundamentalmente una inmigración que procede de los llamados países desarrollados, o, en general, una inmigración con un poder adquisitivo superior al de la media española; que lo que prevalece es el considerado como extranjero o *güiri* sobre el inmigrante económico proveniente de países económicamente menos avanzados.²⁵⁷ Centrándome en Marbella el “reto desmitificador” era doble: por un lado, permitía enfrentarme a esta percepción equivocada de la inmigración en la provincia de Málaga y, por otro, me daba la opción de sacar a la luz de una dimensión —la de la emigración económica— poco visibilizada en un municipio que es conocido nacional e internacionalmente por ser un destino asociado al lujo. Aunque fuera tangencialmente, esta investigación podía ser, por tanto, una modesta contribución para dar a conocer algo más ese contraste.

²⁵⁷ Lamentablemente, dicha percepción no se apoya empíricamente en estudio alguno, pues no encontrado ninguno que lo haga, sino que proviene de mi observación personal.

3. Sobre el tipo de caso analizado

Tras las consideraciones sobre las técnicas de recogida y análisis de datos, sobre la selección de la población objeto de estudio, así como tras otras particularidades metodológicas expuestas a lo largo del trabajo, considero que puede tener cierto interés realizar un ejercicio de definición general del tipo de caso examinado. Con ello se contribuye a situar y a entender mejor la clase de estudio que es esta tesis doctoral. Para hacerlo me valgo de la clasificación de los tipos de caso propuesta por Coller (2000: 32), reproducida en el siguiente cuadro:

CUADRO A.II.1: Clasificación de los tipos de caso

CRITERIO	TIPO
Según lo que se estudia	Objeto Proceso
Según el alcance del caso	Específico Genérico (ejemplar, instrumental)
Según la naturaleza del caso	Ejemplar Polar (extremo) Típico Único (contextual, irreplicable, pionero, excepcional) - Desviado (negativo) - Teóricamente decisivo
Según el tipo de acontecimiento	Histórico (diacrónico) Contemporáneo (sincrónico) Híbrido
Según el uso del caso	Exploratorio (descriptivo) Analítico
Según el número de casos	Único Múltiples

Fuente: Coller (2000: 32).

Pues bien, según esta clasificación puede decirse que el que aquí se ha presentado sería:

- Según el objeto de estudio, un *caso-objeto*, puesto que lo que se analiza, tal y como se analiza (diferencias de rendimiento en un momento y contexto determinado), tiene unas fronteras definidas por el investigador y no es un proceso, por más que forme parte de uno (la trayectoria educativa de los alumnos o, si se quiere, más específicamente, la integración socio-educativa o académica de los hijos de inmigrantes).
- Según el alcance del caso, un *caso-genérico* (también denominado *ejemplar* o *instrumental*), porque ilustra acerca de una característica que se encuentra en otros

casos, mientras que el específico se define como un tipo de caso que es relevante *per se*, que se escoge por ser excepcional.

- Según su naturaleza, un *caso-típico*, al ser uno más de un grupo y poderse estudiar de la misma manera que se estudiaría cualquier otro caso.
- Según el tipo de acontecimiento, es eminentemente un *caso-contemporáneo* (sincrónico), por centrarse en el análisis de un fenómeno que tiene lugar en el momento en el que se desarrolla la investigación, si bien, en la medida en que toma algunos acontecimientos pasados (por ejemplo, la edad con la que el alumno inmigrante llegó a España o experiencias de discriminación) para explicar el “presente” puede considerarse también un caso *híbrido* o *mixto*.
- Según el uso del caso, un *caso-analítico*, en la medida en que persigue estudiar el funcionamiento de un fenómeno, buscando sus causas y sus correlatos y no sólo describirlo como se hace en el exploratorio.
- Según el número de casos, un *caso-único*, dado que es sólo uno el caso que se estudia y no varios que se pretendan comparar entre sí (múltiple).

4. Sobre el trabajo de campo

Muy brevemente, se aporta en este último punto del Anexo II la información más relevante acerca de cómo se organizó y se desarrolló el trabajo de campo. Éste se llevó a cabo desde principios de abril hasta finales de julio de 2007. Tras el diseño de la investigación y la preparación de los principales materiales de recogida de datos que iban a ser empleados (cuestionario, guiones de las entrevistas semi-estructuradas y de los grupos focales), los principales pasos que se dieron fueron los que se detallan a continuación. El orden en el que se presentan es cronológico para los puntos que van desde el 1º al 3º y desde el 8º al 10º. Los pasos que se dieron entre medias (del 4º al 7º) responden a la cronología de actuación dentro de cada uno de los IES, no a la del conjunto del estudio, y ésta fue flexible, no ciñéndose siempre a dicho orden, ya que en el interior de los centros los tiempos se debían ajustar, lógicamente, a las agendas escolares de los actores implicados.

CUADRO A.II.2: Pasos del trabajo de campo desarrollado

- 1º. Tramitación y obtención del permiso de la Delegación Provincial de Málaga de la Consejería de Educación.
- 2º. Primer contacto con los institutos vía carta, informándoles de los objetivos del estudio y haciéndoles llegar la autorización de la Delegación.
- 3º. Segundo contacto con los institutos a través de una primera conversación telefónica con los directores en la que se reiteraban los objetivos del estudio y la forma en la que se llevaría a cabo, y en la que se concretaban las fechas para visitar el centro.
- 4º. Entrevistas en profundidad con los directores y/o con los jefes de estudio en algunos casos.
- 5º. Realización de la encuesta a alumnos.
- 6º. Realización de los grupos focales con los profesores.
- 7º. Realización de las entrevistas en profundidad a los orientadores y a otros docentes seleccionados en los institutos.
- 8º. Definición de los perfiles de alumnos a entrevistar y preselección de los alumnos candidatos a las mismas.
- 9º. Contacto con los padres de los alumnos candidatos a entrevistar para solicitar

ANEXO III: CUESTIONARIO

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE 3º Y 4º DE ESO

Nº cuestionario:

Nombre del IES:

Curso: __ de ESO

Clase:

Fecha: __/__/__

Por favor, antes de rellenar este cuestionario, **lee las siguientes notas**:

- ▲ Rellénalo individualmente, sin comentar tus opiniones con los demás.
- ▲ Por favor, sé sincero en tus respuestas. Recuerda que no hay respuestas buenas ni malas.
- ▲ Por favor, contesta siguiendo la numeración de las preguntas, sin cambiar el orden ni saltándote ninguna.
- ▲ Si tienes alguna duda, pregúntame.
- ▲ Recuerda que en esta encuesta se garantiza totalmente tu anonimato, que está protegido por ley.

El objetivo de este cuestionario es conocer mejor los intereses de los jóvenes como tú, tanto dentro como fuera del instituto.

En la primera parte del cuestionario quisiera hacerme una idea de cómo es tu vida en el día a día fuera del instituto, de cuáles son tus aficiones y de qué sueles hacer cuando no estás en clase. Para ello necesito que respondas a las siguientes preguntas:

**YA PUEDES DAR LA VUELTA A LA HOJA Y COMENZAR A
RELLENAR EL CUESTIONARIO**

P1.- Durante una semana normal, cuando estás fuera del instituto, ¿qué sueles hacer con tu tiempo y con quién? Completa la columna izquierda con las actividades más frecuentes, y escribe en la derecha la/s persona/s con quien sueles hacerlas (solo, con familiares, con tu novio o novia, con amigos, etc.). En la primera fila tienes un ejemplo.

ACTIVIDADES	¿CON QUIÉN LAS HACES?
Jugar al baloncesto	Amigos

P2.- En el último año, ¿con qué frecuencia has hecho las siguientes actividades? SEÑALA SÓLO UNA RESPUESTA POR ACTIVIDAD.

ACTIVIDADES	Nunca o casi nunca	Varias veces al año	Una vez al mes	Varias veces al mes	Varias veces a la semana
2.1. Salir con los amigos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2.2. Ir al cine	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2.3. Ir al teatro	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2.4. Ir a un concierto	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2.5. Utilizar Internet	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2.6. Tocar un instrumento musical	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2.7. Leer libros que no están relacionados con el instituto	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2.8. Ir a un museo o a una exposición	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2.9. Jugar a videojuegos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

P3.- ¿Te gusta leer?

Sí..... ₁
 No..... ₂

P4.- ¿Sobre qué temas sueles hablar más con tus amigos? Nombra los tres más frecuentes.

- 4.1. _____
- 4.2. _____
- 4.3. _____

P5.- ¿Cuántos de tus amigos son de un país distinto a España o tienen padres que son de otro país (extranjeros)?

P6.- Durante la semana y fuera del horario del instituto, ¿acudes actualmente a alguna de las siguientes actividades? POR FAVOR, SEÑALA TODAS AQUELLAS A LAS QUE VAS:

- Clases de música..... ₁
- Clases de idiomas..... ₂
- Clases de refuerzo de asignaturas (particulares, en academias u otras)..... ₃
- Prácticas o entrenamientos de algún deporte ₄
- Clases de arte (pintura, danza, fotografía, teatro, cine, etc.) ₅
- Trabajo *¿Qué tipo de trabajo?* _____ ₆
- Otras *¿Cuáles?* _____ ₇
- Ninguna..... ₈

P7.- En un día normal entre semana, ¿cuántas horas dedicas a estudiar o a hacer los deberes?

- Menos de una hora ₁
- Entre una y dos horas ₂
- De dos a tres horas..... ₃
- De tres a cuatro horas ₄
- Cuatro o más horas..... ₅

P8.- ¿Con qué frecuencia te ayudan las siguientes personas con los estudios o con los deberes? SEÑALA SÓLO UNA RESPUESTA POR FILA.

	Nunca o casi nunca	Varias veces al año	Una vez al mes	Varias veces al mes	Varias veces a la semana
8.1. Mi padre	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
8.2. Mi madre	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
8.3. Mi hermano/a o mi hermanastro/a	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
8.4. Algún amigo/a	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
8.5. Algún profesor de mi instituto	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
8.6. Un profesor particular	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
8.7. Otra persona	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
<i>¿Quién?:</i> _____	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

P9.- ¿Sobre qué temas sueles hablar más con tus padres? Nombra los tres más frecuentes.

- 9.1. _____
 9.2. _____
 9.3. _____

P10.-¿Con qué frecuencia hablas con tus padres sobre las siguientes cuestiones? SEÑALA SÓLO UNA RESPUESTA POR FILA.

	Nunca o casi nunca	Varias veces al año	Una vez al mes	Varias veces al mes	Varias veces a la semana
10.1. Sobre tus amigos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
10.2. Sobre tus aficiones	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
10.3. Sobre cosas del instituto	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
10.4. Sobre tu futuro	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
10.5. Sobre problemas de España o del mundo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Ahora me gustaría saber algo más acerca de tu vida como estudiante, del instituto y de tu opinión sobre los estudios y otros asuntos.

P11.- Señala si estás muy de acuerdo, bastante, algo, poco o nada de acuerdo con los siguientes motivos para venir al instituto. SEÑALA SÓLO UNA RESPUESTA POR FILA.

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
11.1. Vengo al instituto porque me gusta aprender	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
11.2. Vengo al instituto porque tengo aquí a mis amigos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
11.3. Vengo porque es obligatorio	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
11.4. Vengo porque creo que es importante para mi futuro	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
11.5. Vengo al instituto porque toda la gente de mi edad lo hace	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
11.6. Otro motivo <i>¿Cuál?</i>	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

P12.-Dime qué tal se te dan los siguientes aspectos relacionados con los estudios. Valora tu capacidad en cada uno de ellos siguiendo una escala de 0 a 10, en la que 0 significa que "se te da fatal" y 10 significa que "se te da fenomenal".

**Valora tu capacidad
de 0 a 10**

12.1. En general, ¿qué tal se te dan las asignaturas que estudias en el instituto?

12.2. ¿Qué tal se te da escribir (expresión escrita y ortografía)?

12.3. ¿Qué tal se te da ponerte a estudiar o a hacer los deberes cuando hay otras cosas que puedes hacer que te gustan más?

12.4. ¿Qué tal te concentras en las asignaturas que tienes?

12.5. ¿Qué tal organizas el trabajo que tienes que hacer para el instituto?

12.6. ¿Qué tal se te da memorizar lo que lees en los libros de texto?

12.7. ¿Qué tal se te da animarte a ti mismo para hacer el trabajo escolar y estudiar?

 **CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE**

P13.-¿Cuántos idiomas sabes? Señala para cada idioma si lo hablas, lo entiendes, lo lees y lo escribes muy mal, mal, regular, bien o muy bien. Si sabes otros idiomas, anota de cuál se trata y tu nivel de conocimiento para cada uno.

IDIOMA		MUY MAL	MAL	REGULAR	BIEN	MUY BIEN
13.1. ESPAÑOL	Hablas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	Entiendes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	Lees	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	Escribes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
13.2. INGLÉS	Hablas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	Entiendes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	Lees	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	Escribes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
13.3. _____	Hablas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	Entiendes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	Lees	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	Escribes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
13.4. _____	Hablas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	Entiendes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	Lees	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	Escribes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
13.5. _____	Hablas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	Entiendes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	Lees	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
	Escribes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

P14.-¿Es ésta la primera vez que haces este curso de la ESO?

Sí..... ₁
 No, estoy repitiendo ₂

P15.- A lo largo de la semana y durante el horario de clase en el instituto, ¿asistes alguna hora a grupos o clases de apoyo (grupos de refuerzo, programas de diversificación, aulas de apoyo o similares)?

Sí. Di a cuál: _____ ₁
 No..... ₂

P16.-Personalmente, ¿cómo de de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
16.1. El instituto es una pérdida de tiempo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
16.2. Me gusta estudiar	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
16.3. Estudiar es muy importante para avanzar en la vida	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
16.4. En cuanto pueda dejaré de estudiar y me pondré a trabajar para ganar mi propio dinero	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
16.5. Estudiaré hasta donde pueda	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
16.6. Estudiar no es importante para la vida real	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

A tu edad puede que tengas ya alguna idea de lo que quieres hacer en un futuro próximo. Si te parece vamos a hablar brevemente sobre esto:

P17.- En cuanto a los estudios, ¿qué piensas hacer cuando acabes la ESO?

- Hacer un ciclo de Formación Profesional (FP) ... ₁
- Estudiar Bachillerato..... ₂
- Dejar de estudiar y ponerme a trabajar..... ₃
- Trabajar y estudiar al mismo tiempo..... ₄
- Aún no lo he pensado ₅

P18.-Y más adelante, ¿quieres ir a la universidad para estudiar una carrera?

- Sí..... ₁
- No..... ₂
- Aún no lo he pensado..... ₃

P19.-¿Por qué quieres estudiar hasta el nivel que has dicho?

P20.- De las siguientes personas, ¿cuánto te ha influido cada una en quieras estudiar hasta donde dices? SEÑALA SÓLO UNA RESPUESTA POR FILA.

	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
20.1. Mi padre	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
20.2. Mi madre	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
20.3. Alguno de mis hermanos/as o hermanastros/as	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
20.4. Algún profesor	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
20.5. Uno o varios amigos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
20.6. Otra persona. Di quién:	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

P21.-Y siendo realista, ¿cuál es el nivel de educación más alto que crees que alcanzarás?

- Terminaré secundaria (ESO)..... ₁
- Terminaré un ciclo de grado medio de formación profesional (FP) ₂
- Terminaré el bachillerato ₃
- Terminaré algún ciclo de grado superior de Formación Profesional (FP) ₄
- Terminaré una carrera en la universidad ₅

P22.-Si crees que no vas a llegar al nivel de educación que quieres, ¿por qué piensas así? Es decir, ¿cuáles son los motivos por los que crees que no vas a alcanzar el nivel de estudios que deseas?

P23.-¿Hasta dónde crees tú que quieren tus padres que estudies?

- Hasta terminar secundaria (ESO)..... ₁
- Hasta terminar el bachillerato ₂
- Hasta terminar un ciclo de Formación Profesional (FP) ₃
- Quieren que vaya a la universidad y haga una carrera.... ₄
- Otro. Di cuál: ₅

P24.-¿Y cuál creen tus padres que es el nivel de educación más alto que alcanzarás?

- Terminar secundaria (ESO)..... ₁
- Terminar un ciclo de grado medio de formación profesional (FP) ₂
- Terminar el bachillerato ₃
- Terminar algún ciclo de grado superior de Formación Profesional (FP) ₄
- Terminar una carrera en la universidad ₅
- No sé ₈

P25.-¿Crees que podrías sacar mejores notas si te lo propusieras?

- Sí..... ₁
- No..... ₂

P26.-¿Y tus padres? ¿Creen ellos que podrías sacar mejores notas si te lo propusieras?

- Sí..... ₁
- No..... ₂

P27.-¿Y tus profesores? ¿Creen ellos que podrías sacar mejores notas si te lo propusieras?

- Sí..... ₁
No..... ₂

P28.-¿Cuáles son las principales dificultades que has encontrado en el instituto?

P29.-¿Qué trabajo te gustaría tener en un futuro? (Por favor, descríbelo detalladamente)

P30.-Y siendo realista, ¿qué posibilidades crees que tienes de tener ese trabajo finalmente?

- Ninguna posibilidad ₁
Pocas posibilidades..... ₂
Bastantes posibilidades..... ₃
Muchas posibilidades ₄

P.30.1.- ¿Por qué crees que tienes esas posibilidades?

P31.-Piensa ahora en tu mejor amigo o amiga:

P.31.1.- ¿Es chico o chica?

- Chico ₁
Chica ₂

P.31.2. ¿Qué crees que quiere hacer cuando acabe la ESO?

- Hacer un ciclo de Formación Profesional (FP)... ₁
Estudiar Bachillerato..... ₂
Dejar de estudiar y ponerse a trabajar ₃
Trabajar y estudiar al mismo tiempo..... ₄
Aún no lo ha pensado..... ₅
No sé ₈

P.31.3. Y, por lo que tú sabes, más adelante, ¿quiere ir tu amigo/a a la universidad para estudiar una carrera?

- Sí..... ₁
No..... ₂
Aún no lo ha pensado..... ₃
No sé..... ₈

Ahora me gustaría saber algo de tu hogar y de tu familia. A continuación te hago algunas preguntas sobre ella.

P32.-¿Cuáles de las siguientes cosas tenéis en tu casa?

- Una mesa o pupitre en el que estudiar..... 1
- Un lugar tranquilo para estudiar..... 2
- Un ordenador que puedes usar para hacer trabajos del instituto..... 3
- Conexión a Internet..... 4
- Diccionario (en papel o en soporte informático).. 5
- Enciclopedia (en papel o en soporte informático)..... 6
- Tu propia calculadora..... 7
- Más de 50 libros..... 8

P33.-De la siguiente lista, dime qué persona/s viven contigo en casa:

- Mi madre..... 1
- Otra mujer adulta (tutora, madrastra o pareja de mi padre o madre)..... 2
- Mi padre..... 3
- Otro hombre adulto (tutor, padrastro, o pareja de mi madre o padre)..... 4
- Hermanos (incluidos hermanastros)..... 5
- Abuelo/a..... 6
- Otros. Por favor, di quién: _____ 7

P33.1.¿Cuántos?

P34.-¿Cuál es la situación laboral actual de tu madre (o tutora legal)?

- Empleada (trabaja)..... 1
- Desempleada (en paro)..... 2
- Ama de casa..... 3
- Jubilada..... 4
- No lo sé..... 8

P35.-¿Cuál es la situación laboral actual de tu padre (o tutor legal)?

- Empleado (trabaja)..... 1
- Desempleado (en paro)..... 2
- Amo de casa..... 3
- Jubilado..... 4
- No lo sé..... 8

Por favor, contesta a las siguientes preguntas sobre el trabajo de tus padres o tutores. Si alguno de ellos está desempleado o jubilado responde teniendo en cuenta su trabajo más reciente. Si alguno de ellos tiene más de un trabajo, contesta pensando en aquel que es su principal actividad:

	P36.-Padre	P37.-Madre
1. ¿Cuál es el nombre de su profesión?		
2. ¿Qué tipo de trabajo hace en esa profesión, es decir, cuáles son sus principales tareas y obligaciones?		
3. En un día laborable normal, ¿cuánto tiempo aproximadamente está fuera de casa a causa del trabajo?		

P38.- ¿Cuál es el nivel de educación más alto que han completado tus padres?

	38.1. Padre	38.2. Madre
No tiene estudios	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₁
Educación primaria	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₂
Educación secundaria (BUP, FP, Bachillerato, o COU)	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₃
Diplomatura de alguna carrera universitaria	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
Licenciatura de alguna carrera universitaria	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₅
Postgrado (masters, experto universitario o doctorado)	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₆

P39.-En el hogar en el que vives, ¿cuál de las siguientes situaciones es la que se da con más frecuencia en relación con los ingresos mensuales que hay?

- No se llega a fin de mes ₁
- Se gasta todo en el mismo mes ₂
- Se reserva una parte para gastos futuros y ahorros ₃
- No sé..... ₈

Por último, te pido que, por favor, completes los siguientes datos personales y que contestes a unas últimas preguntas en caso de que te corresponda.

P40.-Nombre y apellidos: _____ P.40.1.- N° de clase: _____

P41.-Sexo:

Hombre..... ₁

Mujer..... ₂

P42.-Fecha de nacimiento: __/__/____

P43.-Nacionalidad: _____

P44.-¿Cómo te defines en cuanto a la religión?

Católico.....

Creyente de otra religión. Dí

cuál: _____

No creyente.....

Ateo.....

P.44.1.- ¿Con qué frecuencia practicas habitualmente esa religión sin contar las veces relacionadas con ceremonias como bodas, bautizos y otras?

Casi nunca.....

Varias veces al año.....

Alguna vez al mes.....

Casi todos los domingos y festivos.....

Varias veces a la semana.....

P45.-País de nacimiento de tu padre:

España

Otro Dí cuál: _____

P.45.1.- País donde VIVE tu padre:

España.....

Otro ¿Cuál? _____

P.45.2.- Si tu padre vive en España, ¿en qué año llegó a España para instalarse?

P46.-País de nacimiento de tu madre:

España

Otro Dí cuál: _____

P.46.1.- País donde VIVE tu madre:

España.....

Otro ¿Cuál? _____

P.46.2.- Si tu madre vive en España, ¿en qué año llegó a España para instalarse?

P47.-Ciudad y país donde naciste: _____

¡¡ATENCIÓN!! CONTESTA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SÓLO SI HAS NACIDO EN UN PAÍS DISTINTO A ESPAÑA:

P.47.1.- ¿Con qué edad empezaste a ir a la escuela o colegio? ____

P.47.2.- ¿Con qué edad llegaste a España para instalarte?_____

P.47.3.- ¿Hasta qué edad estuviste estudiando en el país del que vienes?

P.47.4.- ¿Con qué edad te matriculaste por primera vez en un colegio o instituto en España? _____

P.47.5.- ¿Has empezado este año el curso desde el principio (en septiembre de 2006) o te has incorporado más tarde?
He empezado desde el principio.....

Me incorporé más tarde.....

P.47.6.- Desde que llegaste a España, ¿en cuántos colegios o institutos distintos has estado? _____

P.47.7.- ¿Qué idioma se habla normalmente en tu casa? _____

P48.- Ahora me gustaría que me dijese los resultados que tuviste en el instituto el pasado trimestre y el curso anterior. Esta pregunta es muy importante para el objetivo de este cuestionario, así que, por favor, **no olvides rellenar todo lo que se te pide y ser sincero/a al contestar**. Recuerda que no se va a juzgar si tus notas fueron mejores o peores, y que todos los datos que des aquí son confidenciales y no serán utilizados de forma indebida.

	Trimestre pasado	Curso pasado
48.1. N° de asignaturas que tenías	_____	_____
48.2. N° de asignaturas suspensas	_____	_____
48.3. N° de suficientes	_____	_____
48.4. N° de bienes	_____	_____
48.5. N° de notables	_____	_____
48.6. N° de sobresalientes	_____	_____
48.7. Nota en matemáticas	_____	_____
48.8. Nota en lengua	_____	_____

P49.-Finalmente, si no tienes inconveniente, me gustaría que me dieras algún teléfono para poder ponerme en contacto contigo en caso de que quisiera hacerte alguna otra pregunta más adelante:

49.1.-Teléfono móvil (si tienes): _____

49.2.-Teléfono fijo (si tienes): _____

