

Héctor Cebolla Boado

Profesor de Estructura Social, Departamento de Sociología II, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
hector.cebolla@gmail.com

INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN: LOS PROBLEMAS TEMPRANOS DE RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS HIJOS DE LOS INMIGRANTES

- 1.El impacto de las características de los hogares sobre la desventaja en primaria
- 2.Las escuelas y el funcionamiento del sistema educativo
- 3.Resumen del efecto conjunto de todos los factores
- 4.Conclusiones

PALABRAS CLAVE

inmigración, educación, desigualdad educativa, efectos de escuela, recursos del hogar

KEY WORDS

immigration, education, educational inequality, effects of the school, household resources

RESUMEN

Este trabajo explora la desventaja en el rendimiento escolar temprano de los hijos de inmigrantes respecto a los de autóctonos en España. Poner el acento en la educación primaria es poco común, a pesar de que es sabido que los problemas de rendimiento de los estudiantes de origen inmigrante tienen causas tempranas. En concreto, se analiza la relación de las características de las familias y las escuelas con la brecha en los conocimientos en matemáticas de los niños al final de primaria. Se observa que los hogares inmigrantes no solo tienen un problema de acceso a los recursos educativamente relevantes (estatus socioeconómico, educación de los padres y capital cultural), sino que además parecen hacer de ellos un uso menos eficaz. Las características de las escuelas, en cambio, parecen poco relevantes.

ABSTRACT

This paper explores the relative disadvantage of immigrants' children in terms of early school performance by comparison with children of Spanish nationals. Drawing attention to primary education is not very common although it is generally known that problems of poor performance among children of immigrant origin have early causes. In particular, the study analyses the relationship between family and school characteristics and shortcomings in knowledge of maths among children who are finishing their primary schooling. It is observed that immigrant households not only have problems of access to educationally relevant resources (socioeconomic status, parents' education and cultural capital) but also the use made of them seems less effective. The characteristics of schools, however, do not seem to be very relevant.

Con la maduración de España como país de inmigración, han surgido preocupaciones que, sin haber sido ignoradas durante los años anteriores, ocupan ahora una posición mucho más central en los foros públicos. La política de integración y la evaluación de la forma en que los hogares inmigrantes se han incorporado al mercado laboral y al sistema de bienestar son ahora aspectos centrales del debate político y académico sobre inmigración. Que la crisis del empleo que se inició hacia 2007 haya cerrado el ciclo expansivo del stock de inmigrantes, solo ha intensificado la lógica evolución del debate migratorio español desde la obsesión por cómo gestionar los flujos, hacia la identificación de la fórmula que garantice la cohesión social y el equilibrio entre migrantes y autóctonos en el medio y largo plazo. De entre todos estos asuntos, la integración de los hijos de los inmigrantes es por razones obvias el más relevante. La forma en que estos se comportan en las escuelas y sus resultados educativos son un buen termómetro de la forma que tendrá la sociedad española en las próximas décadas.

España es un país con pobres estadísticas educativas. Más allá de los datos agregados que están disponibles a través del Instituto Nacional de Estadística (INE), el Ministerio o las consejerías de educación de las comunidades autónomas, España deja para la especulación la producción del tipo de conocimiento científico que debe inspirar las reformas educativas. Al no contar con estudios de cohorte o paneles de estudiantes como los que existen en casi todos los países desarrollados, solo podemos especular sobre cómo es la evolución de los resultados escolares de los hijos de los inmigrantes, o cuánto influye su rendimiento previo en sus transiciones educativas (y, muy en particular, en la que se produce al final de la educación obligatoria). La única alternativa que se presenta como fiable para el estudio de la desventaja de los hijos de los inmigrantes con respecto a los de los hogares autóctonos es la explotación de la correspondiente muestra nacional de los estudios comparativos de las competencias cognitivas de los estudiantes que produce la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, y muy en particular, los datos del Program for International Student Assessment (PISA), incluso aunque estos datos en su edición de 2009 para España solo incluyeran una información raquíptica para distinguir a los estudiantes de origen inmigrante¹. Con todo, se ha podido cuantificar la distancia que separa en alguna dimensión de la experiencia educativa a los hijos de padres migrantes de los de nacidos en España al final de la educación secundaria obligatoria (Zinovyeva *et al.*, 2008; Cebolla Boado y González Ferrer, 2013).

1. Resulta inexplicable que sus alternativas –como el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias y el Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora (TIMMS y PIRLS, respectivamente, por sus siglas en inglés)– no incluyan en España la variable país de nacimiento de los padres de los estudiantes.

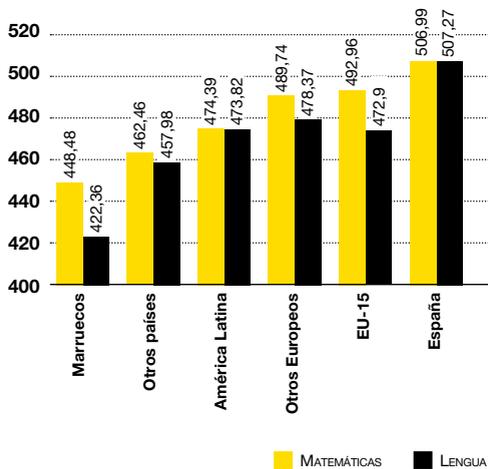
En este capítulo se persigue profundizar en el conocimiento sobre la integración escolar de los hijos de los inmigrantes en un periodo temprano de su experiencia educativa: la educación primaria. Utilizando los datos de evaluación (Evaluación General de Diagnóstico de 2009) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se ofrece a continuación una reflexión empírica sobre el que es, quizás, el mejor indicador de la incorporación escolar de los estudiantes de origen inmigrante: la distancia bruta que separa sus notas en las evaluaciones de conocimiento de las que obtienen los hijos de padres nacidos en España. Junto con esta descripción, y sin entrar en grandes complejidades técnicas, este capítulo explora algunas de las causas más comúnmente barajadas para explicar la desventaja escolar de las segundas generaciones en la literatura internacional. Poner el foco en la educación primaria es hasta cierto punto novedoso (Brindusa y Cabrales, 2010). Téngase en cuenta que existe una tendencia muy acentuada a centrar la investigación empírica en la educación secundaria obligatoria, cuando el fracaso escolar es ya una realidad casi inevitable. A pesar de ello, existe en la sociología y la economía de la educación una creencia cada vez más firme de que las causas del fracaso escolar son muy tempranas y que, por lo tanto, cualquier intervención destinada a reducir su impacto debe tener como escenario las primeras fases de la vida escolar de los estudiantes (Becker, 2011; McCartney *et al.*, 2007; Heckman, 2006). Hasta tal punto es así que un número nada desdeñable de trabajos han concluido que a los seis años los niños ya han determinado en gran medida sus probabilidades de éxito futuro. En un contexto de recesión económica y de reducción del gasto público en educación, reforzar en su composición la educación preescolar y primaria parece ser la medida más eficaz para reducir la desigualdad educativa, además de ser la más eficiente en términos de costes y beneficios.

¿Se detecta ya en la primaria una peor posición de los hijos de los inmigrantes por sus resultados en las materias de más importancia curricular? La respuesta es claramente sí, tanto en la evaluación de matemáticas como en la de lengua. La figura 1 muestra las notas medias que obtienen los estudiantes en función de su país de nacimiento². Mientras que la media de los nacidos en España en ambas materias está ligeramente por encima de los 500 puntos, los nacidos en otros países y regiones obtienen puntuaciones claramente inferiores. Como era de esperar, la distancia es mayor entre autóctonos e inmigrantes en lengua, y algo inferior en matemáticas, aunque en ambos casos, el grupo con una peor posición en este indicador de integración escolar es el de los nacidos en Marruecos, seguidos por la categoría residual y, sorprendentemente la de los latinoamericanos. Los malos resultados educativos de los estudiantes con origen en América Latina en

2. Marruecos, España, UE-15 [el grupo de los primeros 15 estados que fueron miembros de la Unión], otros países europeos (entre los que, con seguridad, destaca Rumanía), países de América Latina y, finalmente, una categoría residual para los nacidos en otros países.

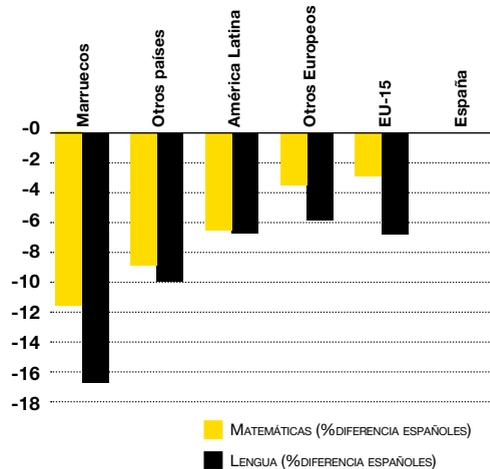
España no han sido aún suficientemente subrayados. A pesar de la ventaja relativa que supone su dominio del idioma de intercambio en la mayor parte del país, sus resultados (incluso en la materia de lengua) están por debajo de los de sus compañeros nacidos en otros países europeos. Las causas de este fracaso latinoamericano pueden estar muy relacionadas con los procesos que posicionan a los países de América Latina a la cola de las clasificaciones internacionales de competencias (PISA, tanto en su edición de 2009 como en la de 2012). Con el fin de proporcionar una información suficientemente sintética, la figura 2 expresa la distancia entre inmigrantes y autóctonos en un porcentaje. Así, se puede ver que la desventaja marroquí reduce el rendimiento escolar en primaria en casi 17 puntos en comprensión lectora y 12 en matemáticas, mientras que la latinoamericana es prácticamente la mitad.

FIGURA 1. Notas en matemáticas y lengua por país de nacimiento de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia según datos de evaluación de primaria del INEE.

FIGURA 2. Desventaja bruta (en %) de los nacidos fuera de España y los autóctonos



Fuente: Elaboración propia según datos de evaluación de primaria del INEE.

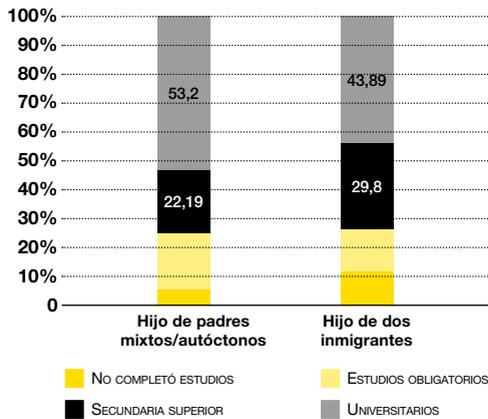
¿A qué se debe la desventaja inmigrante en fases tan tempranas de la trayectoria educativa? Existen varios factores candidatos a explicar esta situación. En términos generales, la distancia entre inmigrantes y autóctonos puede deberse a dos familias de factores en función de si tienen su origen en el hogar o en las escuelas. Mientras que el énfasis en el debate público en España está puesto en las escuelas, en la sociología europea se ha concluido que, en muchos casos, son más bien las características de las familias (y, en gran parte, sus recursos socioeconómicos) lo que explica el grueso de la desventaja inmigrante.

1. EL IMPACTO DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS HOGARES SOBRE LA DESVENTAJA EN PRIMARIA

Una de las explicaciones más convencionales es que las diferencias en el rendimiento medio de los hijos de migrantes y autóctonos se deba a que entre los primeros haya una sobre-representación de las clases sociales menos favorecidas. ¿Es, por ejemplo, la peor educación media de sus padres lo que explica el bajo rendimiento de los estudiantes de origen migrante? La figura 3 describe en primer lugar la distribución de la educación de los padres en función del estatus migratorio de los hogares. Para ello, y con el fin de ser sintético en la presentación de los resultados, se distingue solamente entre los hijos de los hogares de autóctonos (categoría que incluye a las parejas mixtas por ser empíricamente muy parecidos a los formados por dos nacidos en España) y los hogares en los que los dos padres (o uno en el caso de los monoparentales) hayan nacido fuera de España. Como se puede ver, la encuesta de evaluación de primaria ha sobre-representado a los segmentos de la población universitaria. Con todo, los hogares inmigrantes con hijos en la educación primaria en 2009 y con educación terciaria eran diez puntos porcentuales menos que los formados por nacidos en España. Para este último grupo encontramos menos casos en los que ninguno de los progenitores completó la educación obligatoria que los inmigrantes, y menos también con educación secundaria superior. Sabiendo que existe este desequilibrio en el recurso «educación de los padres», la figura 4 muestra hasta qué punto tiene un impacto diferencial en función del estatus migratorio de los progenitores. Se ofrecen aquí únicamente los resultados para la evaluación en matemáticas, materia que puede estar menos afectada por los problemas de incorporación escolar del corto plazo relacionados con el peor manejo del idioma. Si un efecto composición de la educación de los padres fuera la única causa de la desventaja inmigrante, para cada nivel educativo paterno, los estudiantes deberían obtener la misma puntuación. Como se puede comprobar este no es el caso. Los padres universitarios nacidos en España consiguen transmitir a sus hijos una clara ventaja que les diferencia de los de los inmigrantes del mismo nivel (530 puntos frente a 489). La distancia entre ambos grupos es menor para las demás categorías educativas hasta llegar a ser de apenas diez puntos entre los hogares en los que ninguno de los padres completó la educación obligatoria.

MIENTRAS QUE EL ÉNFASIS EN EL DEBATE PÚBLICO EN ESPAÑA ESTÁ PUESTO EN LAS ESCUELAS, EN LA SOCIOLOGÍA EUROPEA SE HA CONCLUIDO QUE, EN MUCHOS CASOS, SON MÁS BIEN LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS LO QUE EXPLICA EL GRUESO DE LA DESVENTAJA INMIGRANTE

FIGURA 3. Distribución de la educación de los padres para inmigrantes y autóctonos



Fuente: Elaboración propia según datos de evaluación de primaria del INEE.

FIGURA 4. Diferencias en las notas en matemáticas para los hijos de inmigrantes y autóctonos en función de la educación de los padres



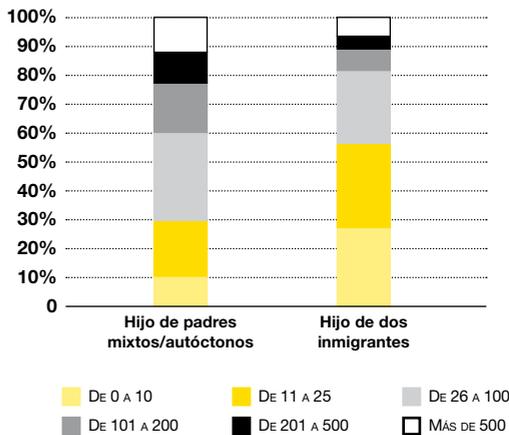
Fuente: Elaboración propia según datos de evaluación de primaria del INEE.

En la investigación sobre competencias de los estudiantes se ha popularizado la utilización de un indicador más creativo que el anterior para medir las diferencias en el capital cultural de las familias: una estimación del número de libros del hogar. Este indicador parece correlacionar de forma bastante consistente con aquellos comportamientos que reproducen las familias con un mayor «capital cultural»³. Siguiendo la pauta de otros estudios internacionales de evaluación, los del INEE recogen una estimación de los padres al respecto. La figura 5 confirma que este recurso educativo de los hogares, cuya importancia ha sido ampliamente subrayada, está muy desigualmente distribuido en función del estatus migratorio de los hogares. Mientras que apenas el 30% de los hogares autóctonos dicen tener menos de 25 libros, entre los hogares inmigrantes, el volumen de los que se concentran en este nivel es de casi el 60%. Sin embargo, como demuestra la figura 6, la menor acumulación de capital cultural de los hogares inmigrantes no es el único problema que tienen los padres nacidos fuera de España para transmitir ventaja a sus hijos. Para cada nivel, el rendimiento de los niños inmigrantes es peor que el de los nacidos en hogares autóctonos. Detengámonos con más detalle en esta figura. Podemos ver que las diferencias en el rendimiento de los hogares inmigrantes y autóctonos con un menor nivel de capital cultural es despreciable. Sin embargo, a medida que subimos en la escala de capital cultural que aquí se

3. El concepto de capital cultural surgió en los estudios sobre desigualdad de las oportunidades educativas que popularizó P. Bourdieu, el sociólogo francés que sistematizó la idea de que la cultura tenía, como otros capitales, un valor de mercado que transmitía cierta ventaja a los hijos de las clases medias y altas en las escuelas.

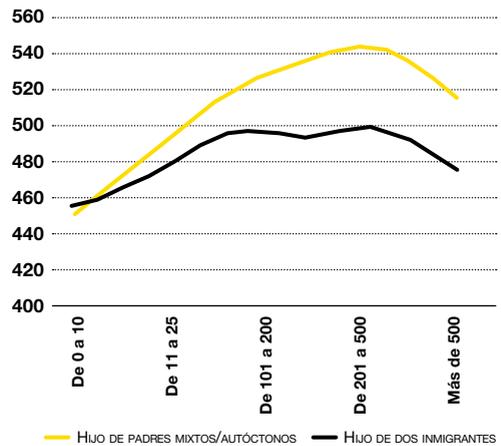
propone, podemos comprobar como los hogares inmigrantes son menos capaces de transmitir la ventaja que se deriva de ello que los de padres nacidos en España. Las implicaciones de esta forma de vinculación entre activos culturales y rendimiento de los niños se parece de alguna forma a la que se detectó en la figura 4 para la educación de los padres y confirma que los hogares inmigrantes no solo acumulan menos recursos culturales para ayudar a sus hijos, sino que además los utilizan de una forma menos efectiva.

FIGURA 5. Distribución del capital cultural entre los hogares inmigrantes y autóctonos



Fuente: Elaboración propia según datos de evaluación de primaria del INEE.

FIGURA 6. Impacto del capital cultural sobre las notas de los hijos de los inmigrantes y autóctonos

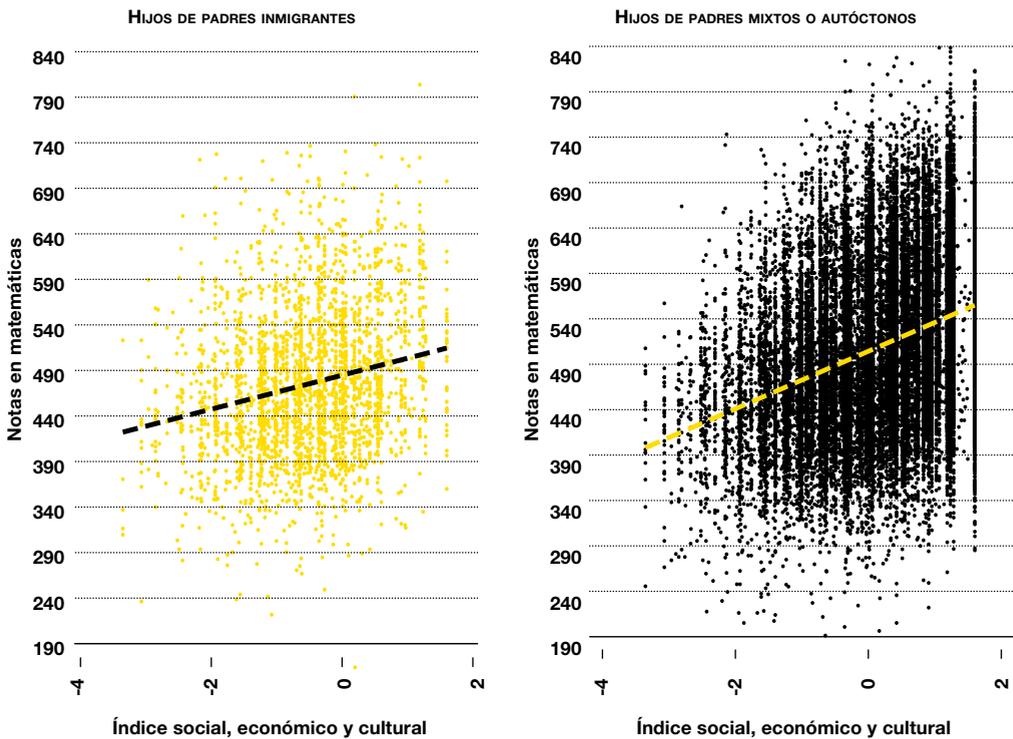


Fuente: Elaboración propia según datos de evaluación de primaria del INEE.

El capital cultural no es el único recurso que los hogares pueden acumular para ayudar a sus hijos a superar los obstáculos que impone el sistema educativo. Los recursos más estrictamente económicos podrían ser utilizados para elegir colegios mejores o estimular a los niños de forma adicional con actividades extra-escolares, solo por citar dos ejemplos. Aunque los datos de evaluación de la educación primaria no incluyen un indicador de la renta de las familias que sería el idóneo, sí ofrecen un índice de recursos socioeconómicos, que incluye también algunos de naturaleza cultural. Como este indicador es un factor continuo, se presenta en una única figura información sobre la distribución de recursos entre hogares y su impacto en el rendimiento de los hijos de inmigrantes (panel de la izquierda) y nativos (panel de la derecha). En cada uno de los dos paneles, cada hogar está representado por un punto. Así, podemos ver cómo se distribuyen los recursos que el índice cuantifica. Queda claro que en el caso de los inmigrantes, hay una menor concentración de hogares que puntúan alto en el índice, mientras

que en los hogares formados por los nacidos en España, el número de hogares con el mayor nivel de acceso a recursos es mucho más importante. Dado que en la figura cada hogar del estudio se posiciona no solo en función de los recursos, sino también de la nota media que obtienen sus hijos en matemáticas, podemos ver qué impacto tiene la ventaja socioeconómica de los padres en la puntuación de los hijos. La forma en que estas dos variables se relacionan queda descrita por la línea de tendencia discontinua. Es evidente que la que corresponde a los hogares inmigrantes tiene una menor pendiente que la que describe esta asociación para los autóctonos. Ello quiere decir que el estatus migratorio del hogar impone diferencias en la eficacia que supone contar con más recursos. Dicho de otro modo, también aquí podemos ver no solo que los hogares inmigrantes tienen un menor acceso a los recursos educativamente relevantes, si no que cuando tienen un nivel alto de acceso, esta ventaja es menos efectiva (o positiva) para sus hijos en educación primaria.

FIGURA 7. Distribución de los recursos económicos, sociales y culturales y su impacto en las notas en matemáticas de los hijos de los inmigrantes y los autóctonos



Fuente: Elaboración propia según datos de evaluación de primaria del INEE.

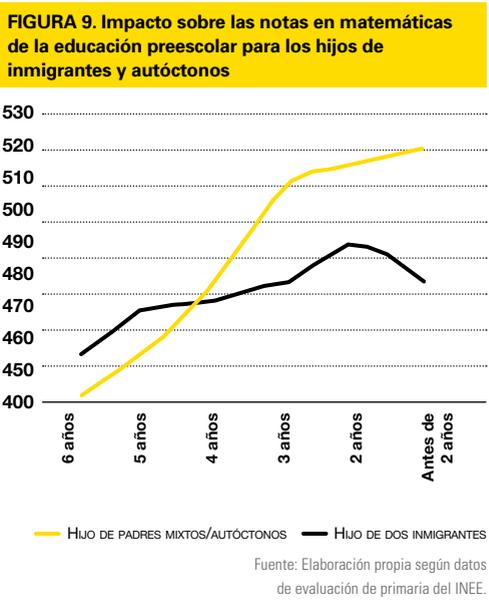
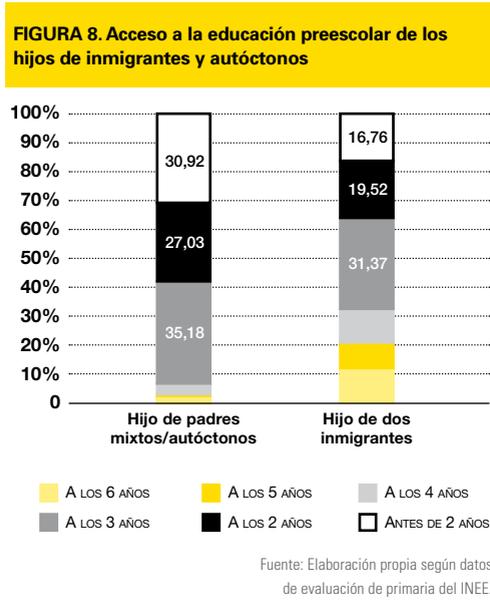
Podríamos hacer un resumen casi idéntico para los tres indicadores analizados en este apartado dedicado a las dinámicas familiares (educación de los padres, capital cultural e índice socioeconómico de los hogares). Los hogares formados por inmigrantes están en una peor situación relativa en lo que se refiere al acceso a los recursos educativamente relevantes, es decir, aquellos que podrían ayudar a mejorar las perspectivas escolares de sus hijos a través de una mejora en su rendimiento. Sin embargo, contra lo que se suele creer, este no es el único problema. De forma consistente se ha demostrado aquí que incluso cuando los hogares inmigrantes acumulan niveles altos de estos recursos, son menos capaces de transmitir el tipo de ventaja que facilita el éxito educativo de sus hijos. Dicho de otra forma, España no solo tiene un problema de acceso a los recursos para igualar el rendimiento de los hijos de autóctonos e inmigrantes. Existe también un grave problema de eficacia asociado a la forma en que las familias inmigrantes utilizan estos recursos.

2. LAS ESCUELAS Y EL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Las familias no son el único agente responsables de las diferencias en el rendimiento más tempranas. El sistema educativo también puede ser responsable de la desigualdad que se ha cuantificado en la figura 1 (y su traducción en porcentajes que se muestra en el 2). En este segundo apartado del capítulo vamos a analizar dos indicadores de funcionamiento de las escuelas (titularidad de los centros educativos y composición socioeconómica media del alumnado) y uno sobre el acceso a la educación (edad de inicio de la escolarización). Por respetar un cierto orden cronológico vamos a comenzar el análisis por el último de ellos.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el acceso temprano al sistema educativo parece ser la medida más eficaz para suplir algunas de las carencias que los hogares menos aventajados imponen a sus hijos y que, en el caso de los hogares inmigrantes, parecen suponer una desventaja añadida, tal y como se ha descrito en el apartado anterior. Esto significa que el acceso a la educación preescolar podría ser el mejor antídoto contra el efecto negativo que se asocia a la condición de inmigrante en el estudio del rendimiento escolar. ¿Están los hijos de los inmigrantes acumulando la misma ventaja que los de los autóctonos a través la escolarización temprana? Claramente no, y esta es una de las conclusiones empíricas más trascendentes de esta exploración de la situación en educación primaria. La figura 8 sugiere que mientras que los hijos de los padres autóctonos se han escolarizado de forma abrumadora al sistema educativo a los 3 años (apenas un 6% de ellos no lo ha hecho todavía a esa edad), entre los hijos de los inmigrantes hay más de un 30% de niños que no fueron escolarizados. Si miramos lo que había sucedido a la edad de dos años, el 58% de los hijos de nacidos en España estaba ya escolarizado, mientras

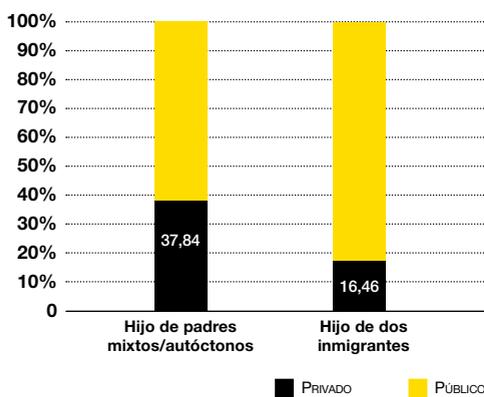
que solo el 36% de los inmigrantes lo estaba. Esta diferencia en el acceso a la educación preescolar e infantil no es, tampoco aquí, el único rasgo de desventaja que los hijos de los inmigrantes manifiestan en la educación primaria. Como se puede ver en la figura 9, para los niveles más tempranos de escolarización, el rendimiento en matemáticas de los hijos de inmigrantes es más bajo que el de los autóctonos. Es cierto, no obstante, que cuando los hijos de los autóctonos se escolarizan en educación infantil, su rendimiento es más bajo que el de los hijos de los inmigrantes. Sin embargo, hay que tener en cuenta que según se ha visto en la figura 8, estos casos son poco representativos de la realidad y que, quizás, la célebre y siempre debatida selección positiva de los inmigrantes en términos de características no observadas (la ambición o la falta de aversión al riesgo) puede explicar los mejores resultados de sus hijos en niveles tardíos de incorporación al sistema educativo. Con todo, lo importante de la figura 9 es que la distancia entre los hijos de migrantes y autóctonos se incrementa incluso cuando los primeros se escolarizan antes de los dos años. En otras palabras, como en los indicadores de eficacia en el uso de los recursos familiares analizados con anterioridad, la educación preescolar es menos útil para garantizar un nivel de rendimiento alto de los hijos de los inmigrantes en primaria.



Contra lo que sugiere la literatura científica más consolidada, el debate sobre la integración escolar de los hijos de los inmigrantes está centrado en indicadores no relacionados ni con los recursos del hogar ni con el acceso temprano al sistema educativo. Vamos a analizar el impac-

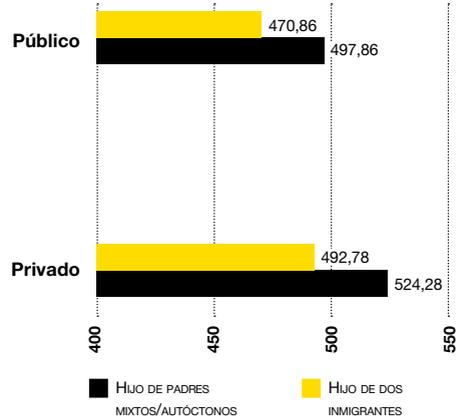
to de la titularidad de los centros (es decir la diferencia entre centros públicos y concertados/privados) sobre la desventaja inmigrante. Es innegable que los hijos de los nacidos fuera de España están mucho mejor representados en el segmento público del mercado escolar que los hijos de los nacidos en España. Mientras que los primeros asisten a la educación pública en un 84%, los segundos lo hacen solo en un 62%. Más allá de esta diferencia en el acceso, se puede ver en la figura 11 que, ya se asista a un centro de titularidad pública o privada, las notas en matemáticas de los hijos de los inmigrantes son más bajas que las de los nativos. Sin embargo, y a diferencia de lo que ocurre en los otros indicadores, esta diferencia es aquí mucho menor y resulta no ser estadísticamente significativa en análisis de más complejidad. Que asistir a un centro público o privado en España no tenga importancia predictiva sobre el rendimiento en primaria no debería resultar una sorpresa. En España, la titularidad del centro tampoco es un predictor relevante para la educación secundaria. Quienes creen que, pese a todo, esta conclusión es inesperada, estarán seguramente más expuestos a la pobreza técnica del debate público que en España se mantiene de forma casi constante sobre educación. Como regla general, la conclusión más ampliamente aplicable (quizás con las únicas excepciones del País Vasco y Navarra) es que los centros educativos públicos son los mejores y los peores de los disponibles, mientras que los concertados y privados sirven para garantizarse un rendimiento medio. Esta mayor heterogeneidad de los resultados de los centros públicos y la menor de los privados explica que, al fijarse en medidas de tendencia central como la media, no existan diferencias apreciables.

FIGURA 10. Distribución de los hijos de inmigrantes y autóctonos en función de la titularidad de los centros



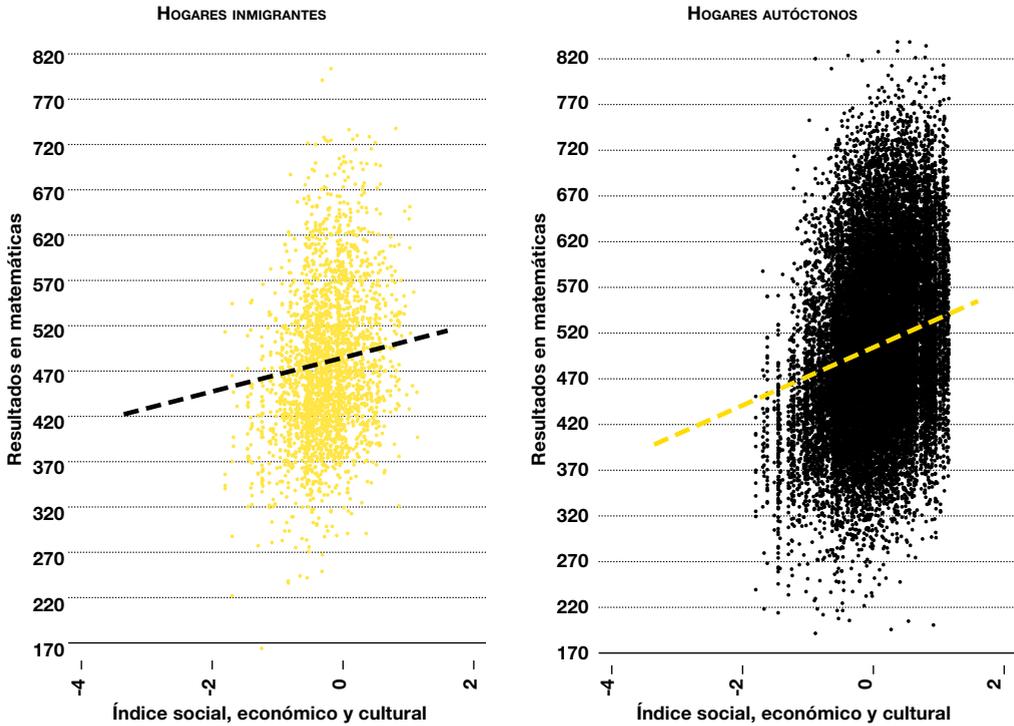
Fuente: Elaboración propia según datos de evaluación de primaria del INEE.

FIGURA 11. Impacto de la titularidad de los centros en los resultados en matemáticas de los hijos de inmigrantes y autóctonos



Fuente: Elaboración propia según datos de evaluación de primaria del INEE.

FIGURA 12. Niveles medios de los recursos de los hogares inmigrantes y autóctonos por centro escolar y su impacto en el rendimiento en matemáticas



Fuente: Elaboración propia según datos de evaluación de primaria del INEE.

Si la titularidad de centros no es un buen predictor de las características de las escuelas, quizás algunos propondrían concentrarse en las diferencias en el acceso a recursos materiales y humanos de las propias escuelas. También esto sería un error. La enorme literatura sobre efectos de la escuela que ha alimentado el debate de sociólogos y economistas de la educación ha concluido de forma contundente que los indicadores más obvios (razón de alumnos por profesor, o de alumnos por ordenador con conexión a Internet) no parecen ser empíricamente tan relevantes como, de nuevo, el debate público parece sugerir (Hanushek, 1996). Los propios informes PISA lo han confirmado (y alguna explotación con datos españoles del INEE también). Otros quizás sugerirían concentrarse en el impacto del porcentaje de inmigrantes en los centros escolares ya que resulta ser una de las características más estigmatizadoras de los centros educativos. Sin embargo, también aquí la evidencia empírica disponible para España y otros países concluye que, si bien puede llegar a ser empíricamente relevante, lo es de forma marginal (Cebolla Boado y Garrido Medina, 2011). Como alternativa, una de las variables que más potencial explicativo tiene en los efectos escuela es su

composición socioeconómica media a partir de la información agregada de los padres del alumnado de cada centro escolar (Ming Chiu, 2010). Para construirla, volvamos al índice de recursos sociales, económicos y culturales del hogar que ya se ha utilizado en el primer apartado del capítulo, con la salvedad de que aquí vamos a concentrarnos en su valor medio para cada colegio.

La figura 12 cruza esta información con las notas. Al tomar los valores medios para cada colegio del índice de los recursos del hogar, hay menos heterogeneidad que en la figura 7 que presentaba la misma información medida para, en aquella ocasión, las familias. De los dos paneles (el de la izquierda que corresponde a los resultados de los hijos de los hogares inmigrantes y el de la derecha para los autóctonos) se puede confirmar que la composición socioeconómica de los padres del alumnado es un buen predictor del rendimiento individual, pero también que, dado que las pendientes de ambos paneles no difieren sustantivamente, esta característica ecológica de los centros escolares no es una buena candidata para explicar las diferencias en el rendimiento de los hijos de los inmigrantes y de familias nacidas en España.

3. RESUMEN DEL EFECTO CONJUNTO DE TODOS LOS FACTORES

Una de las limitaciones de conformarse con un análisis como el presentado en el apartado anterior es que los efectos que se han identificado pueden ser espurios y anularse una vez que todas las demás variables explicativas se tienen en cuenta de forma conjunta. En este apartado final de resumen de las conclusiones se discute precisamente cuál es la situación del mapa de argumentos expuesto en los apartados 1 y 2. Con el fin de aligerar la presentación, y no perder a los lectores menos interesados en los aspectos técnicos, se presentan simplemente dos tablas de resumen de los resultados de los modelos.

En la primera se ofrece una medida bruta y neta de la desventaja inmigrante y la que se corresponde con el lugar de nacimiento de los dos colectivos inmigrantes mejor representados en los datos del INEE de evaluación de la educación primaria (nacidos en Marruecos y América Latina). Junto con el tamaño del efecto, se ofrece información sobre la significatividad estadística. Podemos ver así que, tal y como se anunció en las figuras 1 y 2, la mayor distancia en el rendimiento de los estudiantes de primaria se produce entre los hijos de los nacidos en España y los marroquíes ya que estos últimos obtienen en media casi 30 puntos menos que los primeros. Los latinoamericanos ocupan una posición más bien intermedia entre los españoles y los marroquíes. Finalmente, una medida sintética de la desventaja media asociada a la condición de ser hijo de dos inmigrantes nos sitúa en una pérdida de 15 puntos en las pruebas de competencias matemáticas. Lo interesante de la tabla no es la repetición de estos resultados

si no que el efecto inmigrante permanece cuando se controla por el sexo del estudiante y los demás factores explicativos que han sido discutidos. Vemos aquí que la desventaja media de los inmigrantes y la que está asociada a la condición de haber nacido en Marruecos se reduce de forma muy notable y deja de ser estadísticamente significativa. En cambio, en el caso de los estudiantes latinoamericanos se reduce (aunque de forma mucho menos notable de lo que sucede con los marroquíes) y no pierde la garantía de fiabilidad que supone la significatividad estadística. Esto significa que, a pesar de que la posición bruta de los estudiantes de origen latinoamericano es menos negativa que la de los marroquíes, sus causas son menos detectables y desde luego no se limitan a las variables ordinarias que comúnmente se usan para explicar la desventaja escolar temprana. En forma de resumen, aunque la situación absoluta de los marroquíes es la peor de entre todos los colectivos de inmigrantes que hay en España, el problema de los latinoamericanos es mucho más grave. Su desventaja es más persistente, incluso a pesar de ser en su mayor parte hispanoparlantes nativos.

TABLA 1. Estimadores brutos y netos del efecto inmigrante, ser marroquí o latinoamericano

	IMPORTANCIA BRUTA	IMPORTANCIA NETA
Padres inmigrantes	-15,51*	-2,31
Marruecos	-28,54*	-9,31
América Latina	-16,12*	-10,53*

* $p > 0,05$; se ofrecen estimadores obtenidos de una regresión lineal multinivel con efectos aleatorios en la constante.

La importancia bruta ofrece el estimador no controlado. El neto descuenta el efecto del sexo y todas las variables utilizadas en el análisis previo de forma conjunta

Fuente: Elaboración propia.

La importancia bruta ofrece el estimador no controlado. El neto descuenta el efecto del sexo y todas las variables utilizadas en el análisis previo de forma conjunta.

Con la tabla 2 se cierra el análisis empírico al ofrecer un contraste simultáneo para aumentar la fiabilidad de los resultados que en los apartados anteriores se han presentado en el entorno bivariado. Como se puede ver, la tabla ofrece información sobre el signo de los efectos, su intensidad y su significatividad estadística. Las conclusiones de un análisis multivariado replican las obtenidas antes. En el entorno del hogar, los padres de origen inmigrante son menos capaces de transmitir la ventaja necesaria a sus hijos para que su rendimiento escolar aumente. Ello se ve claramente tanto si se eligen indicadores convencionales como la educación de los propios padres, como si se opta por fijarse en los recursos del hogar (ya sean socioeconómicos o culturales). La desventaja a la que se enfrentan los hogares inmigrantes es por tanto doble. Por una

parte acumulan menos recursos, pero cuando tienen acceso a niveles altos de acceso, su eficacia en el aprendizaje de los niños es menor.

TABLA 2. Impacto conjunto (controlado) de las variables utilizadas en el capítulo para explicar la desventaja escolar de los hijos de los inmigrantes en educación primaria*

		EFFECTO PARA INMIGRANTES	EFFECTO PARA AUTÓCTONOS
Procesos familiares	Educación de los padres	+	++
	Número de libros	+	++
	Índice socioeconómico y cultural (ISEC)	+	++
Procesos del sistema	Edad escolarización	+	++
	Colegio público	No significativo	No significativo
	Media estatus socioeconómicos (ISEC) de los alumnos de la escuela	+	+

*Resumen del signo de los efectos de las variables y de su intensidad a partir de los resultados obtenidos de una regresión lineal multinivel con efectos aleatorios en la constante. + (positivo) ++ (muy positivo) –(negativo) – (muy negativo)
Fuente: Elaboración propia.

Existe una diferencia muy clara entre los procesos que operan en los hogares y los que lo hacen entre centros escolares. Ni la titularidad del centro escolar (es decir, si se trata de colegios públicos o privados/concertados), ni la composición media de los padres de los alumnos de cada centro ayudan a entender por qué el resultado en las pruebas de evaluación de matemáticas es más bajo para los hijos de los inmigrantes que para los de los autóctonos. Es decir, el problema no parece por tanto estar en la forma en que funcionan los colegios (existen otros indicadores de recursos materiales y humanos de los centros que, aunque han sido ignorados en este capítulo, tienen un efecto idéntico a los incluidos aquí), sino en la capacidad de los hogares para proporcionar a los niños un estímulo correcto incluso en las primeras fases de su trayectoria educativa.

La educación preescolar podría ser un remedio a esta falta de recursos y de eficacia en su uso por parte de los hogares de origen inmigrante. Sin embargo, también aquí los hijos de los inmigrantes demuestran niveles más bajos de acceso y de eficacia en el impacto de la educación preescolar. En otras palabras, aunque la escolarización temprana soluciona en parte los déficits a los que se enfrentan los hijos de padres inmigrantes y reduce su distancia respecto de los resultados de los hijos de los autóctonos, el efecto inmigrante es persistente.

4. CONCLUSIONES

Los estudiantes de origen inmigrante en España manifiestan signos creíbles de desventaja desde edades muy tempranas. El sistema educativo español, que ha sido tradicionalmente descrito

como de alta equidad (OECD, 2012) en el marco de los estudios internacionales que comparan las competencias de los estudiantes en secundaria (PISA) y en primaria (TIMMS y PIRLS), tiene en la integración escolar de los hijos de los inmigrantes un reto que afrontar.

**CONTRA LO QUE SE PUEDA
CREER COMÚNMENTE, LAS
ESCUELAS PARECEN
CONTRIBUIR POCO A LAS
DIFERENCIAS ENTRE
ESTUDIANTES DE ORIGEN
INMIGRANTE Y AUTÓCTONO**

Las causas del fracaso escolar, que se produce en la educación secundaria por el abandono temprano (tras los 16 años) o por hacerlo sin la escolarización secundaria obligatoria terminada, tienen su origen en estadios muy tempranos de la experiencia escolar de los niños. Como este capítulo ha demostrado, la contribución de los problemas de rendimiento a la realización de buenas transiciones educativas ya parece establecida en la educación primaria. Aunque los estudiantes de origen inmigrante representan una población heterogénea, en

esta primera evaluación, todos los colectivos por origen nacional tienen peores competencias en lengua y en matemáticas. Los estudiantes de origen marroquí son los más desfavorecidos, seguidos de la categoría residual utilizada en este trabajo (y por tanto de difícil interpretación) y los latinoamericanos. En el caso de los latinoamericanos el fracaso es mayor del que correspondería para una población que es mayoritariamente hispanoparlante. Es más, el fracaso de los latinoamericanos es aún mayor si tenemos en cuenta que a diferencia de lo que pasa con los estudiantes marroquíes, su peor rendimiento no parece solo deberse a efectos de composición de clase o de acceso a los recursos: en su caso, también controlando por las características y los recursos de los hogares, obtienen peores notas que los hijos de los padres nacidos en España. No obstante hay que recordar que esta situación parece moderarse en la educación secundaria.

Este trabajo ha explorado algunas de las causas a las que podemos atribuir el peor rendimiento temprano de los hijos de los inmigrantes. En concreto se han analizado dos bloques de explicaciones: las que tienen su origen en el hogar y las que podrían deberse a otros factores, relacionados con el funcionamiento de las escuelas. La pauta general que se ha detectado en la primera de estas explicaciones es que los hogares inmigrantes tienen un escaso acceso a los recursos que son educativamente relevantes: la educación de los padres, el estatus socioeconómico y el capital cultural. Esto podría parecer poco sorprendente, pero el problema no solo es de un pobre acceso a los recursos, sino también de poca eficacia en su uso. A

igualdad de condiciones para un mismo nivel de recursos, los hijos de los inmigrantes también obtienen peores notas. Esto hace pensar que el problema ha dejado de ser solo la peor extracción socioeconómica de los hijos de los inmigrantes. Hay además indicios de que los padres inmigrantes, que esperan mucho de la educación de sus hijos (Portes *et al.*, 2011), no consiguen hacer un uso de los recursos que produzca el mismo tipo de estímulo que se necesita para materializar trayectorias educativas que acaben tarde y consigan graduados universitarios. Esto puede parecer contradictorio con algunas de las conclusiones de otros trabajos que se han centrado en la educación secundaria, donde el problema de la desventaja de los inmigrantes es menos resistente de lo que hemos visto aquí a la explicación a través de argumentos de clase social. Una posible razón para entender por qué la primaria ofrece estos resultados tan negativos es que los estudiantes de origen inmigrante aún no hayan pasado el tiempo necesario en el sistema educativo para que sus déficits encuentren una solución. Aunque la situación mejore algo en secundaria, esto no debe ser interpretado con optimismo. Los problemas que se manifiestan en la primaria pueden camuflarse, pero sería extraño que desaparecieran. Por desgracia España no produce datos longitudinales para saber hasta qué punto estos primeros signos de desventaja se neutralizan o simplemente quedan latentes en la educación secundaria y en estadios posteriores de las trayectorias educativas.

Un último dato alarmante: el beneficioso efecto de la educación temprana que se ha demostrado como una conclusión muy robusta de la mejor literatura internacional es menos positivo para los hijos de los inmigrantes en educación primaria que para los hijos de los autóctonos. Es decir, para los dos colectivos es positiva, pero lo es claramente más para los hijos de los nacidos en España. Así, aunque la brecha de resultados entre un estudiante de origen inmigrante y otro que no lo sea puede reducirse a través de la educación preescolar, la brecha puede aumentar cuando el acceso a la educación temprana es muy democrático como sucede en el caso de España. Un matiz para corregir el exceso de pesimismo: la literatura norteamericana (Heckman, 2006) ha identificado que el efecto beneficioso de la educación maternal e infantil es visible incluso en el medio y largo plazo, de forma que su impacto puede manifestarse con posterioridad al periodo de observación.

Contra lo que se pueda creer comúnmente, las escuelas parecen contribuir poco a las diferencias entre estudiantes de origen inmigrante y autóctono. Con ello no debe entenderse que las escuelas sean irrelevantes. Es más bien una forma de decir que siendo importantes como predictores del rendimiento, lo son en la misma medida para los hijos de padres inmigrantes y de nacidos en España. En la explotación de los datos que se ha presentado aquí, se ha podido ver cómo la tan traída y llevada distinción entre centros públicos y privados no ayuda a entender la brecha entre hijos de inmigrantes y nativos. Tampoco lo hace de forma significativa la composición de

clase media de las escuelas. Aunque los procesos de segregación escolar generen resultados no deseados en otras dimensiones de la experiencia escolar, no es el caso de la brecha en el rendimiento entre los hijos de hogares de distinto estatus migratorio.

Es imprescindible que el debate sobre educación en España sea más permeable a la investigación empírica y teórica más rigurosa. Por lo que sabemos, lo mejor que se puede hacer para reducir la brecha en el rendimiento en educación secundaria que provoca el fracaso escolar es aumentar la cobertura y la calidad de la educación preescolar y la primaria. Utilizando una expresión anglosajona que no tiene traducción directa al castellano (ya que al hacerlo se pierden algunos matices y se ganan otros) es necesario intervenir en la calidad de la educación temprana ya que la *quality of parenting* no es intervenible. Solo así se podrá hacer frente a las carencias que imponen los hogares inmigrantes a sus hijos tanto en el acceso a los recursos como en el uso que hacen de ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Becker, Birgit. «Social Disparities in Children's Vocabulary in Early Childhood. Does Preschool Education Help to Close the Gap?». *The British Journal of Sociology*, vol. 62, n.º 1 (2011), p. 69-88.

Brindusa, Anghel y Cabrales, Antonio. «The Determinants of success in primary education in Spain». *Working papers. Departamento de Economía UC3* (2010).

Cebolla Boado, Héctor y González Ferrer, Amparo (coords.). *Immigration: integración sin modelo*. Madrid: Alianza Editorial, 2013.

Cebolla Boado, Héctor y Garrido Medina, Luis. «The Impact of Immigrant Concentration in Spanish Schools: School, Class, and Composition Effects». *European Sociological Review*, vol. 27, n.º 5 (2011), p. 606-623.

Hanushek, Eric A. «A More Complete Picture of School Resource Policies». *Review of Educational Research*, n.º 66 (1996). P. 367-409.

Heckman, James J. «Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children». *Science*, vol. 312, n.º 5782 (2006), p. 1900-1902.

McCartney, Kathleen; Dearing, Eric; Taylor, Beck A., y Bub, Kristen L. «Quality Child Care Supports the Achievement of Low-Income Children: Direct and Indirect Pathways through Caregiving and the Home Environment». *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 28, n.º 5-6 (2007), p. 411-426.

Ming Chiu, Ming. «Effects of Inequality, Family and School on Mathematics Achievement: Country and Student Differences». *Social Forces*, vol. 88, n.º 4 (2010), p. 1645-1678.

OECD. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Spotlight report: Spain*, (2012), (en línea) <http://www.oecd.org/education/school/49603597.pdf>

Portes, Alejandro; Aparicio, Rosa; Haller, William y Vickstrom, Erik. «Progresar en Madrid: aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 134 (2011), p. 55-86.

Zinovyeva, Natalia; Felgueroso, Florentino y Vázquez, Pablo. «Immigration and Students' Achievement in Spain». *FEDEA, Documento de trabajo*, n.º 37 (2008).

