
Cuando la segunda generación no se queda atrás: evidencias sobre el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en el caso andaluz¹

When the Second Generation do not Lag behind: Evidence on the Academic Performance of Children of Immigrants in Andalusia

ALBERTO ÁLVAREZ-
SOTOMAYOR

Universidad de Córdoba
aasotomayor@uco.es

GLORIA MARTÍNEZ-
COUSINOU

Universidad Loyola Andalucía
gmartinez@uloyola.es

DAVID GUTIÉRREZ
RUBIO

Centro de Magisterio Sagrado
Corazón
d.gutierrez@magisteriosc.es

Resumen: En este artículo se profundiza en la situación académica de los hijos de inmigrantes en España y, especialmente, en Andalucía. Con datos de PISA, se analizan estadísticamente la distancia con respecto a los estudiantes de origen nativo y el efecto que sobre la misma tienen diversas variables de interés. Los resultados confirman la sabida desventaja académica general de estos estudiantes, pero destacan un importante matiz menos difundido: los de “segunda generación” y quienes provienen de “parejas mixtas” puntúan al nivel de los nativos. El mayor nivel educativo de sus padres y el más elevado nivel sociocultural de sus hogares contribuyen a ello significativamente.

Palabras clave: rendimiento académico; hijos de inmigrantes; PISA; factores de rendimiento académico.

Abstract: This paper contributes to the knowledge about the academic attainment of children of immigrants in Spain and, specifically, in Andalusia. By using data from PISA, it is analyzed both the gap between immigrant and native students, and the effect that several variables of interest produce on such gap. Results confirm the already known academic disadvantage of immigrant students, but they also reveal an aspect that has been scarcely spread: second generation pupils and those coming from mixed parental couples perform as well as their native peers do. Higher educational level of their parents and higher household socio-cultural level contribute significantly to their outcomes.

Keywords: academic achievement; children of immigrants; PISA; factors of academic achievement.

1 Este trabajo parte de un proyecto previo de colaboración entre la Oficina en España de la OIM y la Fundación Persán. Los autores agradecen el apoyo de ambas instituciones, así como a los evaluadores anónimos que revisaron este artículo en una versión anterior. Sus comentarios y sugerencias han llevado a una mejora sustantiva del mismo.

INTRODUCCIÓN

S ubrayar la importancia que tiene el estudio del rendimiento académico de los hijos de inmigrantes resulta quizás redundante. Como es sabido, de dicho rendimiento dependerá en buena parte su futura integración económica y social en el país de llegada, con las implicaciones que ello tiene no solo sobre sus trayectorias vitales individuales, sino también sobre la cohesión de la sociedad en cuestión. De ahí el interés estratégico de conocer los condicionantes explicativos del mismo.

En España, no obstante, el rendimiento educativo de los hijos de inmigrantes es un objeto de estudio que se encuentra en una fase todavía poco madura respecto a lo que de él se conoce en otros países. Esto se debe, fundamentalmente, a que se trata de un país joven como receptor neto de inmigración, pero también al recelo que muestran las autoridades educativas a la hora de facilitar los datos del rendimiento de los alumnos a la comunidad investigadora.

Además, como bien argumenta Carabaña (2008, pp. 24-25), para el estudio de esta materia lo más apropiado es tomar la comunidad autónoma como unidad de análisis, terreno en el que el camino por andar es aún mayor. Las razones son diversas, pero aquí nos interesan fundamentalmente dos. En primer lugar, entre las CC.AA. existen diferencias amplias y significativas tanto en el rendimiento académico medio del alumnado, como en la brecha entre los estudiantes de origen inmigrante y los nativos. Tomar como unidad de análisis al país implica, por tanto, ignorar la importante dispersión que existe alrededor de la media española. En segundo lugar, son las autonomías las que poseen las competencias tanto en educación como en materia de integración de la población inmigrante, por lo que tanto por la posibilidad de que estas políticas puedan afectar a los resultados académicos, como por las implicaciones prácticas que puedan derivarse de su estudio, la comunidad autónoma se impone como la unidad de análisis más apropiada.

Teniendo en cuenta esto, este trabajo profundiza en el análisis del rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en Andalucía. Y ello porque se trata de un caso de estudio relevante en función de dos criterios elegidos a priori: (1) la existencia de un elevado volumen de alumnado extranjero; y (2) el bajo rendimiento según los resultados generales obtenidos en PISA. Esto último permitirá profundizar en los resultados académicos de este alumnado en un caso extremo en términos contextuales, es decir, en cómo es el rendimiento de los que a priori rinden menos (hijos de inmigrantes) en un contexto de bajo rendimiento generalizado.

Respecto al primer criterio, Andalucía se encuentra entre las CC.AA. con mayor volumen de alumnado extranjero, solo por detrás de Cataluña, Madrid y

Comunidad Valenciana. Respecto al segundo criterio, Andalucía se sitúa repetidamente en PISA como una de las comunidades con peores resultados, únicamente por detrás de Canarias, Baleares y de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Combinando ambos criterios, Andalucía es, de las comunidades con muestra propia en PISA², la que presenta un rendimiento más bajo de entre aquellas que tienen un mayor volumen de alumnado extranjero (Tabla 1), lo cual justifica su selección como caso de estudio.

Tabla 1. CC.AA. con mayor volumen de alumnado extranjero y CC.AA. con rendimiento más bajo en PISA

CC.AA. CON MAYOR VOLUMEN DE ALUMNADO EXTRANJERO (2008-09)		CC.AA. CON RENDIMIENTO MÁS BAJO EN PISA 2009			
CC.AA.	ALUMNADO EXTR.	CC.AA.	LECTURA	MATEMÁTICAS	CIENCIAS
Cataluña	159,656	Ceuta y Melilla	412	417	416
Madrid	143.303	Islas Canarias	448	435	452
Com. Valenciana	102.260	Islas Baleares	457	464	461
Andalucía	88.550	Andalucía	461	462	469
Canarias	33.798	Murcia	480	478	484

Fuentes. Estadística de enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación) y PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

Los principales resultados extraídos de la literatura centrada en el caso español y, especialmente, en el andaluz, muestran, en primer lugar, que, como ocurre en la mayoría de los contextos internacionales analizados³, los descendientes de inmigrantes obtienen resultados por debajo de la media de los nativos. Así se constata a partir de indicadores tales como las calificaciones de los alumnos (Álvarez de Sotomayor, 2011), las tasas de abandono en Secundaria o en la etapa post-obligatoria (Aparicio y Tornos, 2006; Fullana, Besalú y Vilá 2003; Serra y Palaudàrias, 2008), las dificultades en el aprendizaje al finalizar Primaria (Fullana et al., 2003), o la

2 En PISA 2009, la edición en la que un mayor número de CC.AA. cuentan con muestra propia, no tenemos datos de Castilla la Mancha, Comunidad Valenciana y Extremadura.

3 Véase, por ejemplo, Frick y Wagner (2001), Kao y Thompson (2003), Entorf y Minoiu (2005), OECD (2006; 2011) o Heath et al. (2008).

llamada “tasa de idoneidad”⁴, (Defensor del Pueblo, 2003). El problema de estos y otros estudios es que se circunscriben a contextos muy reducidos, locales en el mejor de los casos. Por ello los datos de PISA, base empírica de este trabajo, son de momento la fuente más relevante para dar cuenta de esta desventaja, al contar con muestras representativas para el conjunto del país y, por primera vez en su edición de 2009, para casi todas las CC.AA⁵.

Ahora bien, PISA continúa sin facilitar en España el país o área geográfica de nacimiento de los estudiantes ni el de sus padres, lo que implica un vacío importante en el conocimiento de las posibles diferencias de rendimiento en función de esa variable. Aunque no exento de limitaciones, el estudio de Álvarez de Sotomayor (2011), con resultados sobre los institutos de educación secundaria de Marbella, es de los únicos que aportan evidencias de este tipo en el contexto andaluz, mientras que en el resto de España uno de los pocos estudios que lo hace es el llevado a cabo por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo sobre la calidad de la enseñanza en Primaria en 2003 (Cebolla y Garrido, 2010). En ambos casos los africanos y los latinoamericanos son los que presentan un rendimiento más bajo respecto a los nativos españoles, mientras que los europeos y los asiáticos muestran una desventaja menor.

Frente a la escasez de datos que permitan diferenciar según el origen nacional o geográfico de los alumnos, la distinción analítica más extendida es la que separa entre primera y segunda generación, entendida la primera como la formada por quienes nacieron en un país extranjero, y la segunda como la compuesta por quienes, teniendo un progenitor nacido en un país distinto, nacieron ya en el país de destino. Los trabajos que han explotado la muestra española de PISA son el mejor ejemplo de ello. Según estos, la segunda generación mejora sensiblemente sus resultados académicos con respecto a la primera⁶.

Pero es importante recalcar que muchos de estos trabajos arrastran la definición propuesta por PISA de “estudiante inmigrante”, aquel con ambos padres nacidos en un país distinto al de la realización de los test⁷ (OECD, 2009, p. 281).

4 Se denomina tasa de idoneidad al porcentaje de alumnos que tienen la edad correspondiente al curso en el que se encuentran.

5 Pese a que PISA no mide el rendimiento de los alumnos en sí mismo, sino la capacidad académica demostrada en una serie de pruebas estandarizadas, la correlación entre los resultados de esta prueba y los que los alumnos obtienen en sus respectivos centros es elevada, puesto que lo que mide son competencias por las que el alumnado también es evaluado. De sus datos de 2006 pueden encontrarse evidencias de la desventaja de los estudiantes de origen inmigrante en España en Cebolla (2009), Salinas y Santín (2012), y en Zinovyeva et al. (2013), entre otros.

6 Véase, por ejemplo, Salinas y Santín (2012) y Zinovyeva et al. (2013).

7 Véase, por ejemplo, OECD (2009: 281).

Dejan con ello fuera del análisis a quienes provienen de parejas mixtas (un nativo y un extranjero), algo que se aleja de la ortodoxia de la literatura especializada. Además, esta operacionalización es contraria al creciente interés por conocer en qué medida la integración de los hijos de parejas mixtas, las cuales están aumentando exponencialmente, difiere de la de aquellos nacidos de parejas en las que ambos progenitores son extranjeros. Por tanto, resulta de interés mantener esta distinción analítica, que ha ganado peso en el ámbito internacional pero que apenas se ha aplicado en España en el estudio de la integración educativa de los hijos de inmigrantes⁸.

En segundo lugar, respecto a las posibles causas de esta desventaja, y sin obviar la complejidad de esta cuestión por la cantidad de condicionantes potenciales existentes, el panorama de la investigación en Andalucía y en el conjunto del país se encuentra en una fase aún más incipiente. En Andalucía, Álvarez de Sotomayor (2011) concluye para el caso marbellí que las disparidades en el entorno familiar son las que más condicionan las desigualdades académicas entre hijos de inmigrantes y de nativos. Fundamentalmente, desventajas en cuanto al nivel sociocultural del hogar y al nivel económico, que en conjunto llegan a explicar como máximo la mitad de las desventajas académicas (caso de los latinoamericanos y de los marroquíes). Del resto de condicionantes analizados (lingüísticos, culturales de otra índole, y relacionados con el contexto escolar, entre otros) no se encontraron evidencias de que afectasen significativamente a tales desventajas, quedando una parte de ellas no explicadas por los datos.

Entre los trabajos más concluyentes a nivel nacional encontramos el de Zinovyeva et al. (2013), que, explotando datos de PISA, encuentran que las diferencias en el contexto socioeconómico y sociocultural de las familias explicarían aproximadamente la mitad de la brecha educativa que hay entre los estudiantes inmigrantes y los nativos. Las variables asociadas a los centros de enseñanza explican un porcentaje muy pequeño, mientras que el análisis de otro tipo de factores –especialmente, aquellos vinculados al origen nacional o étnico de estos jóvenes– apenas se encuentra explorado por falta de datos adecuados.

El estudio del rendimiento académico de los hijos de inmigrantes tiene, pues, un amplio margen de desarrollo en España. Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar esta cuestión en una comunidad autónoma, Andalucía, seleccionada a partir de los criterios antes mencionados y cuyos resultados arrojarán luz sobre el puzzle autonómico que es el caso español.

8 Hasta donde conocemos, tan solo los trabajos de Cebolla y González (2008) y de Cebolla (2009) la han tenido en cuenta.

Para ello se determina, primero, en qué medida el rendimiento demostrado en las pruebas de PISA por el alumnado de origen inmigrante dista del que presenta el de origen nativo. En segundo lugar, se describen esas diferencias atendiendo al estatus migratorio de los estudiantes: por un lado, se distingue el rendimiento de la primera y de la segunda generación con operacionalizaciones acordes a las mayoritariamente empleadas en la literatura especializada y, por otro, se distingue entre hijos de parejas mixtas e hijos con ambos padres inmigrantes. En tercer lugar, se examina mediante análisis de regresión multinivel la incidencia de una serie de factores relevantes según la literatura, agrupándose estos en dos grandes grupos: factores relacionados con el entorno familiar y factores vinculados al contexto escolar.

MATERIAL Y MÉTODOS

En este trabajo se explotan los microdatos de PISA 2009, los más recientes que se encontraban disponibles en el momento de su elaboración⁹. Pese a la limitación que implica no ofrecer datos sobre el origen nacional de los estudiantes¹⁰, PISA constituye la mejor fuente cuantitativa para conocer el rendimiento diferencial de los alumnos inmigrantes en España.

En primer lugar, por su representatividad estadística. Concretamente, PISA 2009 cuenta con una muestra representativa del conjunto de España (25.887 alumnos repartidos en 889 centros) y con submuestras de todas las CC.AA. exceptuando Castilla la Mancha, Comunidad Valenciana y Extremadura. El tamaño de la muestra andaluza es de 1.416, habiéndose tomado en un total de 51 centros. Según estos datos, en Andalucía serían de origen inmigrante el 10,2% de los alumnos de 15 años (edad contemplada por PISA), y en el conjunto de España el 16%. Como es lo más habitual en la literatura especializada, consideramos como (estudiante de origen) *inmigrante* a todo aquel que ha nacido fuera de España o para el que al menos uno de sus padres nació en otro país, lo que incluye, por tanto, a los hijos de parejas mixtas¹¹.

En segundo lugar, la fortaleza de PISA reside en la importante cantidad de variables relevantes que incluye para el análisis del rendimiento académico, según

9 Los datos de la oleada de 2012 se publicaron en mayo de 2014, cuando este trabajo se encontraba ya en proceso de evaluación.

10 En la muestra española de PISA simplemente figura si el país de nacimiento del alumno/a y el de sus padres es el mismo o distinto de aquel en el que realizan los test.

11 Según se expuso en la introducción, esta operacionalización no se corresponde exactamente con la utilizada por PISA en sus informes oficiales, pero sí que se ajusta a la corriente mayoritaria en la literatura internacional sobre este objeto de estudio.

la literatura especializada. Como variables de rendimiento (dependientes), este trabajo utiliza en los análisis bi-variados las puntuaciones obtenidas en las tres pruebas evaluadas por PISA (lectura, matemáticas y ciencias) y la variable “repetidor”, que informa de si el alumno/a ha repetido curso alguna vez desde Primaria. En los multivariados, por motivos de espacio, así como para no resultar reiterativos –pues las tendencias que muestran los datos son muy similares para las tres pruebas medidas por PISA– se toman solo las puntuaciones de lectura como variable dependiente. Dicha elección nos parece la más adecuada por ser la competencia en la que se centra PISA 2009. También es necesario especificar que PISA trabaja en estas variables con valores plausibles, cinco para cada una de las competencias que evalúa. Para el tratamiento de los mismos, en los análisis multivariados se ha seguido el procedimiento recomendado por PISA (OECD, 2009): calcular los parámetros mediante cinco regresiones para cada uno de los valores plausibles de la competencia en cuestión, y calcular posteriormente las medias de los parámetros de los cinco modelos calculados.

En cuanto a las variables independientes, se consideran tanto variables individuales, como variables relativas al contexto escolar. Las individuales son: el sexo y la edad, tomadas como variables de control; un grupo de variables que mide características relevantes del entorno familiar (nivel socioeconómico, nivel socio-cultural, capital humano de los padres y composición parental del hogar); y dos más que distinguen el estatus migratorio del estudiante (si es inmigrante de primera o de segunda generación, y si ambos padres son nacidos en el extranjero o solo lo ha hecho uno de ellos). Las variables relativas al contexto escolar son la titularidad del centro, el ratio alumnos/profesor, el porcentaje de alumnado de origen inmigrante en el centro, la calidad del equipamiento, la escasez de docentes cualificados y el clima escolar. La operacionalización de cada una de ellas será especificada conforme vayan apareciendo, con objeto de facilitar la lectura de los análisis realizados.

Una tercera fortaleza de PISA es el carácter anidado de sus datos, que permite poner en relación al individuo con contextos en los que se integra. Este artículo aprovecha esta cuestión. Así, para los análisis multivariados se ha optado por realizar regresiones multinivel, considerando los alumnos como elementos de primer nivel y los centros de enseñanza como elementos de segundo nivel. Dado que PISA elige los centros que formarán parte de sus muestras al azar, se ha considerado que la variable “centro” es un factor aleatorio. La muestra española tiene un coeficiente de correlación intraclase rho de 0.15, por lo que el análisis multinivel está recomendado sobre la regresión lineal múltiple (Cebolla, 2013).

RESULTADOS

En cuanto al rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en Andalucía, los datos de 2009 reflejan lo siguiente: la puntuación media de los inmigrantes es de 448 en ciencias frente a los 473 de los españoles nativos, de 430 en matemáticas frente a 467, y de 439 en lectura frente a 465 (Tabla 2). Es decir, en las tres pruebas los estudiantes de origen inmigrante puntúan claramente por debajo, con desventajas de 25, 37 y 26 puntos, respectivamente¹². Se trata de desventajas relevantes –PISA establece, por ejemplo, que una diferencia de 39 puntos en lectura equivale a un año de escolarización– y estadísticamente significativas. Según esto, el escenario andaluz no difiere de los resultados obtenidos en la mayoría de estudios realizados.

A partir de aquí surgen diversas cuestiones de interés. Una primera sería situar la desventaja de los estudiantes inmigrantes en Andalucía en el contexto español¹³. En primer lugar, es de destacar que en Andalucía los hijos de inmigrantes presentan un peor rendimiento del que presentan en la mayoría de las demás CC.AA. y del que obtienen, de media, en el resto de España (Tabla 2). Por ejemplo, mientras que en Andalucía los hijos de inmigrantes tienen promedios de 430 en matemáticas y 439 en lectura, en el resto del país ascienden a 455 y 453, respectivamente. Pero este no es un hecho exclusivo de los inmigrantes; también les sucede a los estudiantes españoles, que obtienen las peores medias del país, solo por delante de Baleares, Canarias y de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Tabla 2: Resultados en PISA del alumnado inmigrante y nativo según CC.AA. y diferencias con respecto a las puntuaciones en Andalucía

CC.AA.		CIENCIAS		MATEMÁTICAS		LECTURA	
		MEDIA	DIFERENCIA RESPECTO A ANDALUCÍA	MEDIA	DIFERENCIA RESPECTO A ANDALUCÍA	MEDIA	DIFERENCIA RESPECTO A ANDALUCÍA
Andalucía	Inmigrantes	447,79	-	430,36	-	439,18	-
	Nativos	473,30	-	466,85	-	464,51	-

12 Las puntuaciones medias de los países de la OCDE en PISA 2009 eran de 498 en ciencias, 500 en matemáticas y 493 en lectura, y estas puntuaciones oscilan en un intervalo muy grande –las desviaciones típicas eran de 94 en ciencias, 92 en matemáticas y 93 en lectura–.

13 PISA 2009 cuenta con una muestra representativa del conjunto de España y con submuestras que lo son de todas las CC.AA. excepto Castilla la Mancha, Comunidad Valenciana y Extremadura.

CUANDO LA SEGUNDA GENERACIÓN NO SE QUEDA ATRÁS

CC.AA.		CIENCIAS		MATEMÁTICAS		LECTURA	
		MEDIA	DIFERENCIA RESPECTO A ANDALUCÍA	MEDIA	DIFERENCIA RESPECTO A ANDALUCÍA	MEDIA	DIFERENCIA RESPECTO A ANDALUCÍA
Aragón	Inmigrantes	451,52	3,73	444,80	14,44**	449,39	10,21**
	Nativos	516,94	43,64**	518,97	52,12**	505,28	40,77**
Asturias	Inmigrantes	463,39	15,60**	457,52	27,16**	465,24	26,06**
	Nativos	509,43	36,14**	501,01	34,16**	496,40	31,89**
Islas Baleares	Inmigrantes	443,97	-3,82	432,46	2,10	438,25	-0,93
	Nativos	469,64	-3,66**	478,19	11,34**	467,70	3,19**
Canarias	Inmigrantes	455,69	7,90**	442,25	11,89**	451,76	12,58**
	Nativos	453,42	-19,88**	434,56	-32,28**	449,83	-14,68**
Cantabria	Inmigrantes	478,19	30,40**	467,48	37,12**	470,58	31,40**
	Nativos	504,78	31,48**	500,62	33,77**	492,01	27,49**
Castilla León	Inmigrantes	461,91	14,12**	461,39	31,03**	459,30	20,12**
	Nativos	523,21	49,92**	521,33	54,48**	509,45	44,94**
Cataluña	Inmigrantes	446,59	-1,20	448,57	18,21**	447,35	8,17
	Nativos	507,54	34,24**	506,55	39,71**	508,45	43,94**
Galicia	Inmigrantes	493,10	45,31**	473,06	42,70**	475,38	36,20**
	Nativos	511,19	37,89**	494,26	27,42**	489,99	25,48**
La Rioja	Inmigrantes	450,43	2,64	432,04	1,68	441,89	2,71
	Nativos	523,62	50,32**	521,47	54,62**	511,57	47,06**
Madrid	Inmigrantes	479,86	32,08**	467,10	36,74**	477,33	38,15**
	Nativos	519,12	45,82**	507,61	40,76**	514,28	49,77**
Murcia	Inmigrantes	448,27	0,48	444,40	14,04**	443,85	4,68*
	Nativos	491,88	18,59**	485,78	18,94**	488,58	24,07**
Navarra	Inmigrantes	466,93	19,14**	456,88	26,52**	465,91	26,74**
	Nativos	519,28	45,98**	524,94	58,09**	504,81	40,29**

CC.AA.		CIENCIAS		MATEMÁTICAS		LECTURA	
		MEDIA	DIFERENCIA RESPECTO A ANDALUCÍA	MEDIA	DIFERENCIA RESPECTO A ANDALUCÍA	MEDIA	DIFERENCIA RESPECTO A ANDALUCÍA
País Vasco	Inmigrantes	465,28	17,49**	462,40	32,04**	459,88	20,70**
	Nativos	499,45	26,15**	516,99	50,14**	500,09	35,57**
Ceuta y Melilla	Inmigrantes	377,10	-70,69**	386,54	-43,82**	378,74	-60,44**
	Nativos	440,04	-33,26**	436,83	-30,02**	432,15	-32,37**
Resto de Comunidades	Inmigrantes	442,03	-5,76	443,18	12,82	434,63	-4,55
	Nativos	491,16	17,86**	491,20	24,36**	480,73	16,22**
España sin Andalucía	Inmigrantes	459,14	11,35**	454,79	24,43**	452,97	13,79**
	Nativos	501,95	28,62**	494,80	27,95**	498,43	33,92**

Fuente. PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia. **p<0,01; *p<0,05.

Gráfico 1. Diferencia de puntuación en matemáticas entre alumnos inmigrantes y nativos según CC.AA.

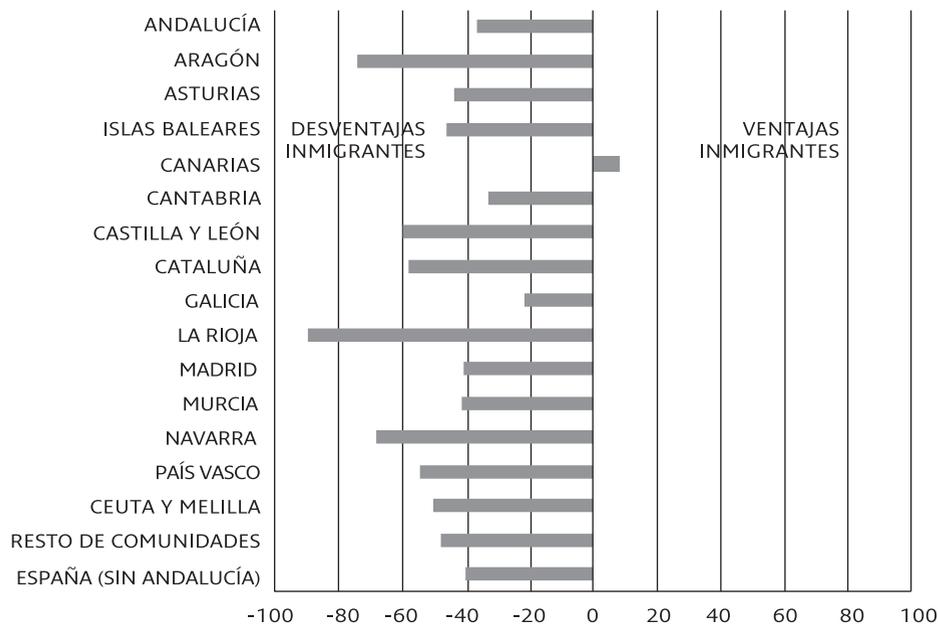
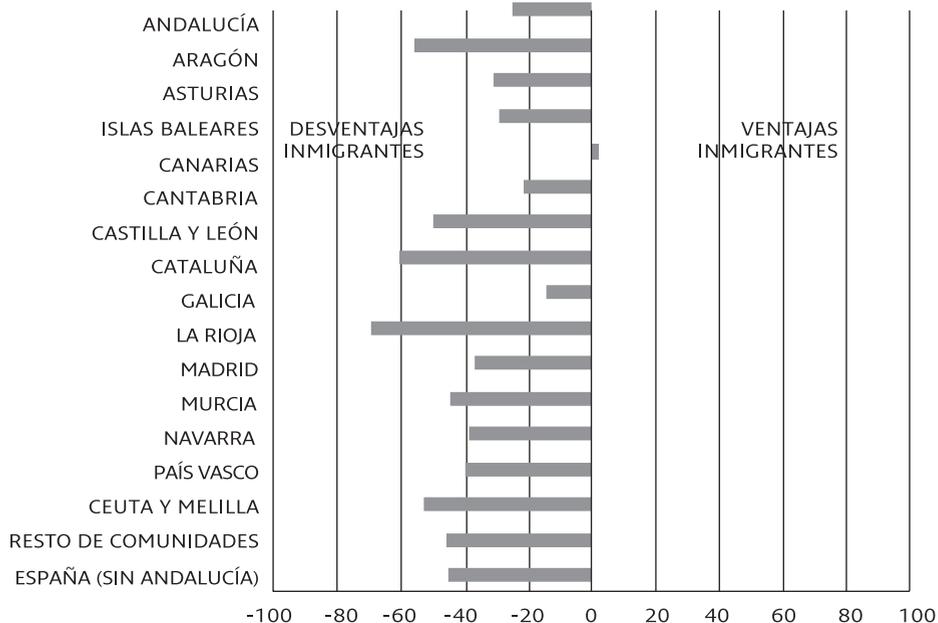
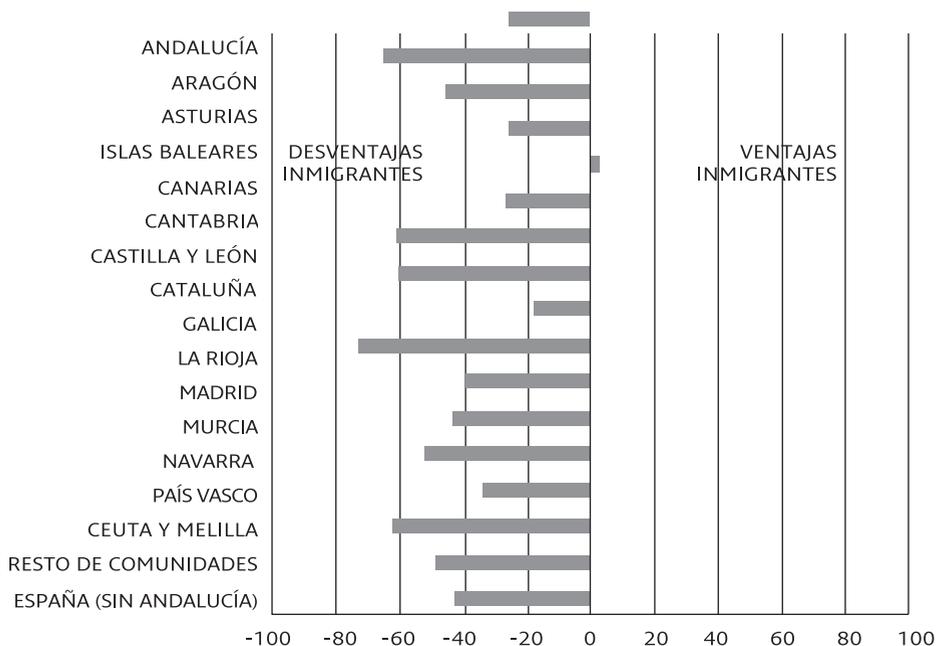


Gráfico 2. Diferencia de puntuación en lectura entre alumnos inmigrantes y nativos según CC.AA.



En segundo lugar, en lo que se refiere estrictamente a la desventaja de los alumnos inmigrantes, hay que decir que esta es más pequeña en Andalucía que en el resto de España. Así, las diferencias medias en España (sin incluir Andalucía) son de 43 puntos menos en ciencias (un 9% menos en términos relativos), 40 en matemáticas (-8%) y 45 en lectura (-9%), cuando en esta comunidad son de 25 (-5%), 37 (-8%) y 26 (-5%), respectivamente. Esto coloca a Andalucía en el grupo de las comunidades con menor brecha entre estudiantes inmigrantes y nativos, junto a Galicia, Baleares y Cantabria (Gráficos 1, 2 y 3). En el extremo opuesto se sitúan La Rioja, Aragón y Cataluña, con desventajas que duplican ampliamente las de las tres comunidades anteriores. Más sorprendente parece el caso de Canarias, donde los inmigrantes obtienen puntuaciones medias ligeramente más altas que los estudiantes de origen nativo, por más que las diferencias sean muy pequeñas y no estadísticamente significativas.

Así pues, hallamos que en Andalucía los alumnos inmigrantes muestran, como es habitual, un peor rendimiento que los nativos, pero su desventaja se encuentra entre las más estrechas del país. Obviamente, esto último puede venir propiciado por: (1) un mejor rendimiento relativo por parte de los estudiantes inmigrantes de

Gráfico 3. Diferencia de puntuación en ciencias entre alumnos inmigrantes y nativos según CC.AA.

Andalucía, y/o (2) un peor rendimiento relativo por parte de sus alumnos nativos. La primera opción queda descartada, pues ya se ha visto que las puntuaciones en PISA de los jóvenes inmigrantes de esta autonomía están por debajo de las de la mayoría de CC.AA. y de la media española. Las razones habrá que buscarlas, por tanto, en el peor rendimiento comparativo de los estudiantes nativos de esta comunidad con respecto a otras, del cual también se ha dado cuenta previamente. Los datos expuestos en la Tabla 4 lo evidencian de nuevo: tanto inmigrantes como nativos obtienen en Andalucía peores resultados de los que consiguen en la mayor parte del resto de España, si bien las diferencias son considerablemente mayores en el caso de los nativos. Según esto, no parece probable que el menor diferencial que presenta Andalucía entre inmigrantes y nativos sea fruto de las medidas políticas que en ella se están llevando a cabo en materia de integración socioeducativa de este alumnado¹⁴.

14 De ellas, las llamadas ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) son, sin duda, la medida que en este campo ha acaparado un mayor esfuerzo por parte de la Administración andaluza (Álvarez de Sotomayor, 2011). Algunos trabajos valoran también los esfuerzos en materia de mediación inter-

Además de los resultados en sus pruebas, PISA contiene un segundo tipo de variable que también aporta información sobre el rendimiento diferencial de inmigrantes y nativos: la variable “repetidor”, que mide si el alumno/a ha repetido curso alguna vez desde Primaria. Los datos de la Tabla 3 son elocuentes: la proporción de repetidores es notablemente mayor entre los estudiantes de origen inmigrante, tanto en Andalucía como en el resto del país, con diferencias de unos 20 puntos porcentuales con respecto a los nativos en ambos contextos.

Tabla 3. Distribución relativa de los repetidores según sean inmigrantes o nativos en Andalucía y España

		DISTRIBUCIÓN RELATIVA (%)		
		REPETIDOR	NO REPETIDOR	TOTAL
ANDALUCÍA	Inmigrantes	59,04	40,96	100
	Nativos	38,52	61,48	100
RESTO DE ESPAÑA (SIN ANDALUCÍA)	Inmigrantes	50,03	49,97	100
	Nativos	30,28	69,72	100
ESPAÑA (TOTAL)	Inmigrantes	51,30	48,70	100
	Nativos	32,13	67,87	100

Fuente. PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

Por tanto, el peor rendimiento de los hijos de inmigrantes se manifiesta no solo en los test específicos de PISA –un indicador directo de la capacidad académica– sino también en el porcentaje de repetidores a lo largo de la educación obligatoria –un indicador directo del rendimiento académico propiamente dicho–. Ambos datos dan cuenta del carácter continuo de la desventaja inmigrante. Pero, ¿hasta qué punto se producen diferencias en función de diversos rasgos de estos jóvenes?

Aunque PISA no permite responder a esta cuestión en función del origen nacional o geográfico de los estudiantes, sí que permite hacerlo teniendo en cuenta dos variables referidas a su “estatus migratorio”, entendiendo este como la vincula-

cultural y en la educación de los adultos inmigrantes (Martínez de Lizarrondo, 2009), al tiempo que se critica que en una parte muy importante las políticas diseñadas (muchas encuadradas dentro del enfoque intercultural) no se han llevado a la práctica, quedándose en una mera declaración de intenciones (Martínez de Lizarrondo, 2009). Para un análisis más detallado véase Álvarez de Sotomayor (2011: 119-125).

ción que tienen con el fenómeno de la inmigración. Así, a continuación se analizan las puntuaciones en PISA atendiendo, por un lado, a la “generación migratoria”, distinguiendo entre jóvenes inmigrantes de primera generación (nacidos en el extranjero y con al menos uno de sus padres nacidos también en el extranjero) y de segunda generación (nacidos en España y con al menos uno de sus padres nacido en otro país); y, por otro lado, al hecho de si tanto el padre como la madre son inmigrantes, o si solo lo es uno de los dos habiendo nacido el otro en España (“parejas mixtas”), variable poco utilizada en las explotaciones de PISA en España.

Respecto a estas dos variables, las investigaciones han comprobado reiteradamente que la segunda generación y los hijos de parejas mixtas obtienen generalmente mejores resultados académicos¹⁵. En gran parte, la explicación es común a ambas variables. Los inmigrantes de segunda generación, por definición, han nacido en el país de destino. Asimismo, los hijos de “parejas mixtas” es más probable que lleven un periodo de estancia más prolongado que aquellos con ambos padres inmigrantes y también que hayan nacido en el país de destino en mayores porcentajes. Estos dos factores (tiempo de residencia en la sociedad de destino y el hecho de haber nacido en ella) afectan positivamente al rendimiento educativo (OECD, 2006) por medio de su influencia en diversos elementos de la integración económica, cultural y social de los inmigrantes. Pero además, el “estatus migratorio de la pareja” conlleva otro elemento explicativo que puede ayudar a la integración de los jóvenes de origen inmigrante: los descendientes de parejas mixtas se pueden beneficiar de diversas formas del hecho de que uno de sus progenitores sea nativo de la sociedad de acogida.

Las cifras presentadas en las Tablas 4 y 5 dejan claro que, como era esperable, entre los hijos de autóctonos los resultados académicos son mucho mejores para los de segunda generación y para aquellos que provienen de parejas mixtas. Así ocurre tanto en Andalucía como en el conjunto del país. Las diferencias con respecto a los jóvenes de primera generación y aquellos con ambos padres inmigrantes son importantes. En la comunidad andaluza, entre las dos generaciones migratorias dichas diferencias van desde los 40 puntos en los que supera la segunda a la primera en ciencias, hasta a los 70 de la prueba de matemáticas; mientras que la ventaja de los hijos de parejas mixtas oscila entre los 47 y los 64 puntos de las dos mismas pruebas. Las distancias que se aprecian en Andalucía y en el resto del país son bastante similares entre sí.

15 Para evidencias sobre la generación migratoria véase, por ejemplo, Kao y Thompson (2003: 428), Levels et al. (2008) u OECD (2006: 198-202). Para evidencias sobre los resultados de los hijos de parejas mixtas véase, por ejemplo, Cebolla y González (2008: 178).

Tabla 4. Resultados en PISA del alumnado inmigrante en Andalucía y España según generación migratoria. Entre paréntesis, diferencia respecto a nativos

	CIENCIAS			MATEMÁTICAS			LECTURA		
	1ª GENER.	2ª GENER.	DIFER. ENTRE GENERACIONES	1ª GENER.	2ª GENER.	DIFER. ENTRE GENERACIONES	1ª GENER.	2ª GENER.	DIFER. ENTRE GENERACIONES
ANDALUCÍA	424,17 (-49,13*)	481,30 (8,00*)	57,13*	399,39 (-67,46*)	474,80 (7,96*)	75,42*	412,30 (-52,22*)	478,56 (14,05*)	66,27*
RESTO DE ESPAÑA (SIN ANDALUCÍA)	437,27 (-64,69*)	495,69 (-6,27*)	58,42*	432,46 (-65,97*)	487,05 (-11,38*)	54,59*	433,89 (-60,9*)	491,69 (-3,11*)	57,79*
ESPAÑA (TOTAL)	435,53 (-60*)	493,43 (-2,1*)	57,90*	428,07 (-63,27*)	485,13 (-6,21*)	57,06*	431,03 (-56,97*)	489,63 (1,63*)	58,60*

Fuente. PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia. * p<0,01.

Tabla 5. Resultados en PISA del alumnado inmigrante en Andalucía y España según sean hijos de dos padres inmigrantes o de “parejas mixtas”. Entre paréntesis, diferencia respecto a nativos

	CIENCIAS			MATEMÁTICAS			LECTURA		
	AMBOS INMIGR.	PAREJAS MIXTAS	DIFER. ENTRE AMBOS TIPOS	AMBOS INMIGR.	PAREJAS MIXTAS	DIFER. ENTRE AMBOS	AMBOS INMIGR.	PAREJAS MIXTAS	DIFER. ENTRE AMBOS
ANDALUCÍA	429,02 (-44,28*)	476,47 (3,18*)	47,46*	404,39 (-62,46*)	468,59 (1,74*)	64,20*	415,38 (-49,13*)	475,73 (11,22*)	60,35*
RESTO DE ESPAÑA (SIN ANDALUCÍA)	436,53 (-65,42*)	497,51 (-4,44*)	60,98*	431,97 (-66,46*)	488,52 (-9,91*)	56,55*	432,56 (-62,23*)	494,30 (-0,49*)	61,74*
ESPAÑA (TOTAL)	435,60 (-59,93*)	494,07 (-1,46*)	58,48*	428,85 (-62,80*)	485,26 (-6,08*)	56,72*	430,43 (-57,57*)	491,26 (4,26*)	60,84*

Fuente. PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia. * p<0,01.

Lo que resulta menos esperable a tenor de la mayor parte de antecedentes empíricos es lo hallado tras la comparación de estos resultados con las medias de los nativos. Porque, según reflejan los datos, no es que el alumnado inmigrante de segunda generación, por un lado, y los hijos de parejas mixtas, por otro, se enfrenten a una

desventaja menor respecto a los nativos que el resto de jóvenes de origen inmigrante, sino que, de hecho, tal desventaja no existe y es en realidad una pequeña ventaja a su favor (ver cifras entre paréntesis de las Tablas 4 y 5). Es decir, según los datos, en términos generales el problema de la desventaja académica inmigrante en Andalucía se restringiría a la primera generación y/o a aquellos chicos y chicas cuyos ambos padres han nacido en el extranjero. En el conjunto del resto de España la segunda generación y los hijos de parejas mixtas sí que presentan peores resultados que los nativos, si bien las diferencias son muy pequeñas.

Una vez evidenciadas las importantes diferencias de rendimiento en función del “estatus migratorio”, cabe preguntarse: ¿qué proporciones del alumnado de origen inmigrante responden a cada uno de estos perfiles? Según la muestra andaluza de PISA 2009, el 56% de los estudiantes inmigrantes de 15 años serían de primera generación y el 42% de segunda. En el resto del país el porcentaje de la segunda generación es cinco puntos inferior al de Andalucía y el de la primera unos cuatro puntos mayor (Gráfico 4). En lo que respecta a la distribución de hijos de parejas mixtas o de parejas de dos progenitores inmigrantes, las diferencias son ligeramente mayores (Gráfico 5). Así, el porcentaje de alumnado inmigrante de esta comunidad nacido de parejas mixtas es del 43%, siete puntos porcentuales por encima de la proporción correlativa en el resto del territorio nacional.

Se trata, pues, de proporciones muy importantes de jóvenes que, de media, estarían rindiendo al mismo nivel que sus pares nativos, lo que supone que aparentemente no presentarían problemas de integración educativa en los términos analizados. Los datos son llamativos y contrastan con la tendencia más generalizada de desventaja académica de las segundas generaciones (Kao y Thompson, 2003; Heath et al., 2008; OECD, 2006), pero no ha de pasarse por alto que probablemente ocultan resultados muy variados en función del origen nacional.

A continuación se analiza el efecto del entorno familiar sobre el rendimiento académico diferencial de estudiantes de origen inmigrante y nativo, utilizando para ello distintos modelos de regresión multinivel. Por los motivos expuestos en el apartado metodológico, se toman únicamente las puntuaciones en la prueba de lectura como variable dependiente. En concreto, se explora la relación que tienen con tales desigualdades cuatro componentes del entorno familiar: el nivel socioeconómico, el nivel sociocultural, el capital humano de los padres, y la estructura familiar en términos de la composición parental del hogar. Esta medición multidimensional permite un análisis más detallado del origen familiar que el que habitualmente se practica en la sociología y en la economía de la educación cuando solamente se tiene en cuenta el factor socioeconómico. Asimismo, permite desentrañar los diferentes mecanismos que explicarían la influencia del origen familiar,

Gráfico 4. Distribución relativa del alumnado inmigrante en Andalucía y España, según generación migratoria

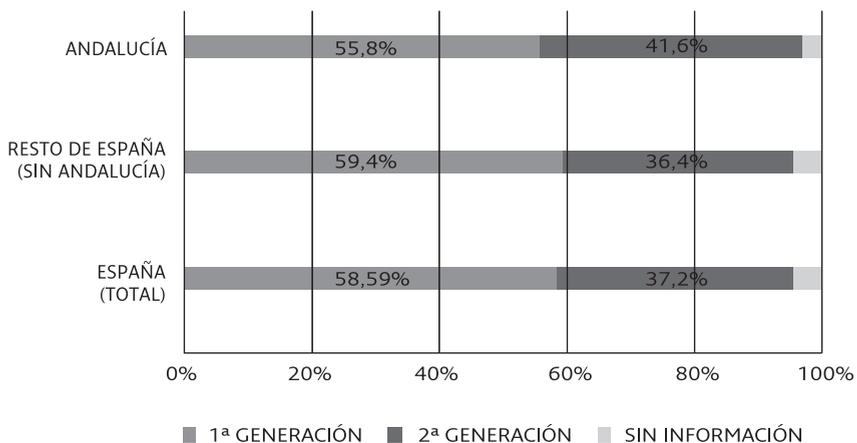
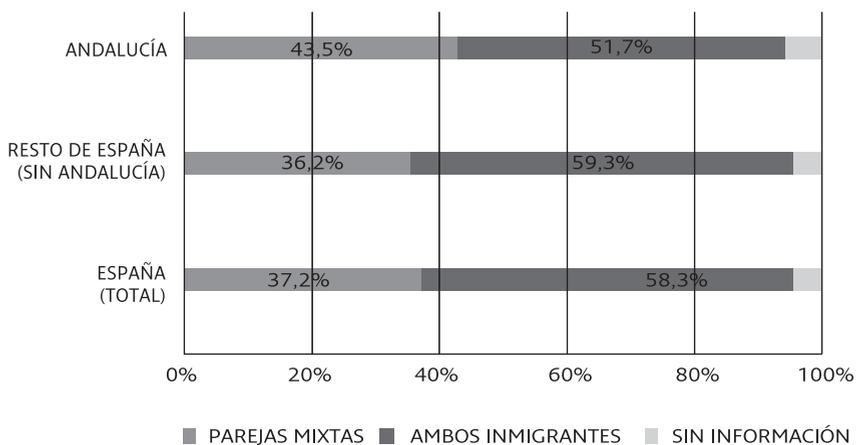


Gráfico 5. Distribución relativa del alumnado inmigrante en Andalucía y España, según sean hijos de dos padres inmigrantes o de "parejas mixtas"



algo que se pierde con el uso de índices sintéticos como el SES de los padres¹⁶ o el ESCS creado por PISA¹⁷.

Como indicadores del *nivel socioeconómico* se incluyen las variables ISEI, un índice que mide el estatus ocupacional de los padres aplicable a escala internacional (Ganzeboom, De Graaf y Treiman, 1992) y del cual se toma aquí el valor más alto entre ambos padres; y WEALTH, un índice sobre posesiones y equipamiento material del hogar. El *capital humano* parental se mide por medio del cómputo de los años de escolarización del que ha alcanzado un mayor nivel de estudios (PARED), y como indicadores del *nivel sociocultural* –capital cultural, en términos de Bourdieu– se utiliza una variable (CULTPOSS) que recoge de un modo sintético los recursos de tipo cultural de los que el estudiante dispone en su hogar (si hay clásicos de la literatura, libros de poesía, obras de arte), y otra (HEDRES) que hace lo propio con los recursos educativos (diccionario, ordenador, mesa de estudio, etc.). Finalmente, con la *estructura parental* se discierne si el estudiante vive en un hogar mono o bi-parental.

La Tabla 7 reúne los diversos modelos creados para estos análisis. El primero recoge únicamente las variables primera y segunda generación. Sus coeficientes de correlación parcial (B) pueden interpretarse como las desventajas brutas que presentan cada una de esas generaciones con respecto a los hijos de nativos en la prueba de lectura. Mientras los estudiantes inmigrantes de primera generación puntúan significativamente por debajo de los nativos, los de segunda puntúan levemente por encima pero sin ser significativas las diferencias.

El segundo modelo introduce dos variables sociodemográficas básicas como son el sexo y la edad, incorporadas aquí como variables de control. En cuanto a la primera, se observa la incidencia positiva y significativa del hecho de ser chica, una regularidad de sobra contrastada: las mujeres tienen habitualmente un mejor rendimiento académico general que los hombres, aunque suelen puntuar por debajo en matemáticas y en las ciencias experimentales. La edad también ejerce un efecto positivo.

Los efectos del contexto familiar se recogen desde el segundo al quinto modelo. De modo agregado se observa que, en su conjunto, el entorno familiar explica algo más de una quinta parte de la varianza total en los resultados en lectura en el nivel 1 ($R^2=0,215$). Se aprecia también que todas las variables consideradas respecto al entorno familiar tienen un efecto positivo y significativo sobre el rendimiento; es

16 Índice del estatus socioeconómico de los padres ampliamente utilizado en la literatura anglosajona y creado a partir de variables de ingresos, ocupación y nivel educativo.

17 Índice obtenido a partir de tres variables relacionadas con el contexto socioeconómico familiar: nivel educativo de los padres, estatus ocupacional de los padres, y un índice de posesiones educativas en el hogar (OCDE, 2009).

decir, como era esperable atendiendo al conocimiento acumulado, la probabilidad de obtener mejores resultados aumenta cuanto mayor es el nivel socioeconómico de la familia, el capital cultural, el capital humano de los padres, y cuando los jóvenes viven en hogares biparentales. Sin embargo, su efecto sobre el diferencial de los hijos de inmigrantes respecto a los nativos es desigual y varía además notablemente para ambas generaciones.

Así, para la primera generación la desventaja disminuye considerablemente al tener en cuenta tanto las variables del nivel socioeconómico (modelo 2), como las de nivel sociocultural (modelo 4). Su peor situación respecto a estos componentes en relación con los nativos (Tabla 6) haría que su rendimiento diferencial mejorase en condiciones de igualdad respecto a los mismos. A la segunda generación, sin embargo, no le ocurre esto: al tener un nivel socioeconómico y sociocultural en sus hogares similar e incluso ligeramente superior al de los nativos, su rendimiento diferencial respecto a estos empeora levemente cuando se controlan estadísticamente los efectos del nivel socioeconómico y sociocultural.

Al tener en cuenta el capital humano parental, el signo del efecto sobre el rendimiento diferencial de ambas generaciones con respecto a los nativos sí que coincide. En concreto, en ambos casos empeora, agrandándose la desventaja académica de la primera generación y desapareciendo la pequeña ventaja de la segunda, que se convierte en desventaja. Esto se debe a que en Andalucía los padres de los inmigrantes (tanto de primera como de segunda generación) superan a los de los nativos en este aspecto, algo que, en el contexto nacional, se explica por el hecho de que esta es una de las CC.AA. donde el nivel de instrucción de la población es más bajo. Por consiguiente, en tal caso el nivel de estudios parental no solo no es un factor que esté detrás de la desventaja relativa de estos alumnos, sino que ocurre lo contrario: constituye para ellos un recurso que les ayuda a que esta no sea todavía mayor o a evitarla. A grandes rasgos no ocurriría igual en el conjunto del país, donde el capital humano de inmigrantes y nativos es parejo, pero sí que lo haría si pudiésemos diferenciar según grupos de origen, puesto que según otras fuentes son varios los que superan en nivel de estudios a los españoles¹⁸.

18 Véase, por ejemplo, la explotación de la EPA que se hace en Rincken et al. (2011).

Tabla 6. Valores medios y porcentuales en variables del entorno familiar. Entre paréntesis, desviación típica

VARIABLES DEL ENTORNO FAMILIAR	ANDALUCÍA			RESTO DE ESPAÑA					
	INMIGRANTES			NATIVOS		INMIGRANTES			NATIVOS
	1ª GEN.	2ª GEN.	TOTAL			1ª GEN.	2ª GEN.	TOTAL	
ISEI (MEDIA)	36,95 (15,42)	47,38 (16,42)	41,50 (16,86)	42,67 (16,74)	39,54 (15,06)	47,33 (16,36)	42,66 (16,21)	47,73 (17,15)	
WEALTH (MEDIA)	-0,64 (,65)	-0,23 (,74)	-0,47 (0,71)	-0,19 (0,70)	-0,64 (,71)	-0,21 (,78)	-0,47 (0,78)	-0,14 (0,77)	
PARED (MEDIA)	11,79 (3,92)	12,85 (3,17)	12,25 (3,65)	10,85 (4,08)	12,16 (3,90)	12,45 (3,73)	12,28 (3,85)	12,38 (3,73)	
CULTPOSS (MEDIA)	-0,36 (,88)	0,44 (,77)	-0,02 (0,91)	0,17 (0,86)	-0,21 (,85)	0,19 (,87)	-0,06 (0,88)	0,27 (0,85)	
HEDRES (MEDIA)	0,55 (1,04)	-0,12 (,92)	-0,36 (1,01)	-0,07 (0,90)	-0,54 (,97)	-0,12 (,89)	-0,37 (0,96)	-0,09 (0,89)	
HOGARES BI-PARENTALES (%)	80,85	71,85	77,91	91,20	81,57	82,43	77,00	90,37	

Fuente. PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia.

En cuanto a la composición parental del hogar, su inclusión en las regresiones afecta mínimamente al rendimiento diferencial tanto de la primera como de la segunda generación, si bien en ambos casos lo hace en el mismo sentido: tal rendimiento mejora muy levemente. La explicación se encuentra en que este alumnado vive en mayor proporción en hogares monoparentales, lo cual penaliza sus resultados ligeramente.

En conjunto, en un escenario de igualdad en el entorno familiar respecto a todas las variables consideradas (modelo 5), la primera generación vería reducida su desventaja académica frente a los nativos en un 43%, porcentaje que, por motivos ya explicados, es sensiblemente mayor (supera el 50%) en caso de no tener en cuenta el nivel de estudios parental. Por el contrario, para la segunda generación el mismo escenario les lleva a perder su pequeña –y no significativa– ventaja en lectura, debido a que se encuentran en una mejor situación relativa respecto a varios factores sociales que la evidencia empírica sitúa entre los más influyentes en el rendimiento académico: nivel educativo de los padres, nivel socioeconómico y capital cultural.

Por último se mide el efecto de cinco variables de interés relacionadas con el contexto escolar. Se pretende conocer así en qué medida determinadas disimilitudes inter-escolares afectan al diferencial de rendimiento analizado. La primera variable es el porcentaje de alumnado de origen inmigrante en el centro. La segunda es la titularidad, e identifica si el centro es público o no, incluyendo esta segunda categoría a concertados y a privados¹⁹. La tercera (STRATIO) recoge el número de alumnos por cada profesor. El resto de variables mide determinadas características de los centros a partir de la percepción de sus directores: SCMATEDU es un índice que mide la calidad del equipamiento del centro en torno a siete ítems, TCSHORT sintetiza las respuestas a cuatro ítems relativos a la escasez de docentes cualificados en diversas materias, y STUDEBEHA hace lo propio respecto a seis ítems referidos al clima escolar.

Los resultados (modelo 6) muestran en qué medida estas variables escolares afectan al rendimiento en lectura en PISA. Revelan que ninguna de ellas tiene un efecto estadísticamente significativo una vez tenidas en cuenta las variables de los modelos anteriores. Especialmente destacable es el resultado del porcentaje de alumnado inmigrante, variable de gran interés y relevancia teórica para nuestro objeto de estudio (Jensen y Rasmussen, 2011), aunque no llamativo teniendo en cuenta que otros trabajos habían encontrado que en España no correlaciona significativamente con el rendimiento en lectura (OECD, 2012, p. 192). También es destacable que la titularidad del centro no afecte significativamente al rendimiento. Aunque ambas variables están fuertemente correlacionadas una a una, la significatividad de la relación se desvanece al controlar las variables del entorno familiar consideradas. En general, esta falta de impacto del contexto escolar sobre las desigualdades académicas no difiere mucho de lo hallado en otros muchos estudios, que, en todo caso, suelen encontrar un impacto muy limitado²⁰.

19 Se unen las categorías de privado y concertado debido a que las submuestras de colegios privados son muy pequeñas: 30 en España (3,8%) y 1 (2%) en Andalucía. Con esas frecuencias tan bajas resulta imprescindible unir ambas categorías para obtener resultados significativos para el modelo.

20 Véase, por ejemplo, OECD (2010) o Carabaña (2008).

Tabla 7. Análisis multinivel (máxima verosimilitud) en lectura

	MODELO 0		MODELO 1		MODELO 3	
	B	ERROR ESTÁND.	B	ERROR ESTÁND.	B	ERROR ESTÁND.
ORIGEN (REF: ESPAÑOLES DE ORIGEN NATIVO)						
GENERACIÓN 1	-51,172***	11,11	-49,479***	11,04	-39,669***	8,32
GENERACIÓN 2	1,792	9,74	2,849	9,91	-5,31	9,40
SEXO: MUJERES (REF: HOMBRES)						
			21,11***	4,21	20,016***	3,84
EDAD						
			26,293***	7,28	18,693**	6,98
HISEI						
					0,757***	0,16
WEALTH						
					1,497	3,62
PARED (NIVEL EDUCATIVO PADRES)						
					3,835***	0,71
CULTPOSS						
HEDRES						
ESTRUC. PARENTAL: HOGARES BI-PARENTALES						
PORCENTAJE DE INMIGRANTES EN EL CENTRO (REF: NINGUNO)						
TITULARIDAD CENTRO (REF: CENTROS PÚBLICOS)						
STRATIO						
SCMATEDU						
TCSHORT						
STUDEBEHA						
CONSTANTE	465,072***	6,11	38,934	117,02	87,51	111,88
R ² DE SNIJDER/BOSKER 1	0,020		0,041		0,144	
R ² DE SNIJDER/BOSKER 2	0,018		0,014		0,265	
N	1.416		1.416		1.416	

CUANDO LA SEGUNDA GENERACIÓN NO SE QUEDA ATRÁS

MODELO 4		MODELO 5		MODELO 6	
B	ERROR ESTÁND.	B	ERROR ESTÁND.	B	ERROR ESTÁND.
-29,398***	8,17	-29,195***	8,42	-31,421***	8,47
-7,722	9,36	-6,421	9,14	-8,013	9,12
15,233***	3,54	14,513***	3,51	14,486***	3,54
17,226**	6,87	17,527**	7,00	17,81**	7,05
0,698***	0,17	0,732***	0,17	0,701***	0,17
-6,291*	3,69	-7,748**	3,42	-7,935**	3,40
2,514***	0,79	2,574***	0,78	2,542***	0,78
18,165***	2,71	17,49***	2,88	17,484***	2,86
14,025***	2,54	14,143***	2,73	14,389***	2,72
		14,265**	6,36	15,393**	6,34
				71,237	38,91
				18,375	11,12
				0	0,00
				6,88	5,51
				14,36	8,50
				0,602	5,14
126,367	110,11	107,084	112,16	101,605	112,88
0,215		0,215		0,192	
0,347		0,332		0,361	
	1.416		1.416		1.416

Fuente. PISA 2009 (OCDE). Elaboración propia. *p-valor <0,05. ** p-valor <0,01. *** p-valor <0,001.

CONCLUSIONES

La literatura internacional ha demostrado ampliamente que, salvo excepciones, el rendimiento académico de las segundas generaciones de inmigrantes suele ser inferior al de los hijos con ambos padres nativos²¹. Pues bien, los datos de PISA aquí explotados revelan que el caso andaluz debe cuantificarse entre tales excepciones y que el caso español no se aleja demasiado de esa misma situación. Si bien es cierto que, como agregado, los estudiantes hijos de inmigrantes puntúan significativamente por debajo de aquellos con ambos padres nativos, al distinguir entre ellos tanto a la segunda generación como a los hijos de parejas mixtas, se comprueba que unos y otros presentan un rendimiento equivalente e incluso ligeramente superior que el de los estudiantes de origen nativo.

Por su parte, los análisis multinivel han permitido conocer los efectos que tienen distintas variables de interés sobre tales diferencias académicas. Comparativamente, al conjunto del alumnado inmigrante le impulsa el mayor nivel educativo que de media poseen sus padres, un elemento de ventaja bastante infrecuente en el panorama de las sociedades avanzadas receptoras de inmigración y que tiene que ver con el déficit que la población adulta española, y más aún la andaluza, sigue teniendo a este respecto.

Asimismo, y de modo distintivo, las mejores puntuaciones medias de la segunda generación descansan además en un nivel socioeconómico más elevado y en la mayor apuesta que parecen hacer sus familias por adquirir recursos culturales (capital cultural) para sus hogares. A la primera generación le sucede lo contrario: su rendimiento se ve mermado por estar rezagada respecto a estos dos componentes. Pero, ¿por qué estas diferencias?

Primero, es indudable que el tiempo de residencia en España juega un papel trascendental: el menor tiempo por parte de las familias de las primeras generaciones les coloca en situaciones de mayor inestabilidad y les otorga más probabilidad de tener unas condiciones socioeconómicas menos favorables, lo cual limita su capacidad para adquirir dichos recursos culturales. Segundo, puede ser relevante el hecho de que los padres que forman parejas mixtas –que de media suelen posicionarse mejor socioeconómica y socioculturalmente, influidos por las diversas implicaciones de que uno de los miembros sea nativo– son mucho más frecuentes entre las segundas generaciones (en la muestra andaluza encontramos en este grupo al 82%). Y tercero, tampoco hay que desestimar la incidencia del origen nacional o “étnico”. Por ejemplo, es conocido por otras fuentes que los europeos occidentales

21 Véase, por ejemplo, Kao y Thompson (2003), OECD (2006; 2011), o Heath et al. (2008).

–que, de media, tienen en España un nivel socioeconómico y sociocultural superior a los nativos (Kuehn, 2009)– están sobre-representados entre quienes llevan más tiempo residiendo en Andalucía²².

Por tanto, los resultados de este trabajo apuntan a que en Andalucía la desventaja académica del alumnado de origen inmigrante es sobre todo un problema que se concentra en la primera generación, por lo que es en estos jóvenes donde más necesarias y efectivas serían las políticas educativas. Asimismo, apuntan a que este es fundamentalmente un problema relativo al origen social familiar; una cuestión de capital económico y cultural. En este sentido, la mayor implicación práctica que se deriva de estos resultados es que, en buen grado, las medidas educativas necesarias para mejorar el rendimiento académico de los inmigrantes serían las mismas que las que resulten efectivas para hacer lo propio con los nativos; medidas que lograsen un sistema educativo más eficaz a la hora de corregir las desigualdades académicas relativas al origen social de los alumnos.

Por su parte, los buenos resultados relativos de la segunda generación y de las parejas mixtas –los cuales habrían de contribuir a mejorar la percepción que se tiene del alumnado de origen inmigrante–, no deberían llevar a una despreocupación política por la cuestión de la integración académica de estos jóvenes. Tampoco por la de las primeras generaciones pensando que esta llegará a buen término a medida que acumulen tiempo de residencia en España. Primero, porque dichos resultados esconden muy probablemente notables diferencias entre distintos grupos de origen nacional, encontrándose seguramente algunos de ellos en situación de clara desventaja académica tal y como han hallado otros estudios (Cebolla y Garrido, 2010; Álvarez de Sotomayor, 2011). Esta es, junto con la imposibilidad de analizar el efecto del dominio del español por falta de una variable adecuada en PISA, la principal limitación de este trabajo, derivada de que la muestra española no permite tal distinción. Y segundo, porque si, como se ha demostrado, las desigualdades respecto al origen (clase) social de los hijos de inmigrantes constituyen el factor más relevante a la hora de explicar su desventaja académica, esto implica que cualquier retroceso sustancial en el ámbito socioeconómico afectaría negativamente al rendimiento diferencial de este alumnado. En este sentido, la mejor situación que según estos datos presentan los hogares de las segundas generaciones podría deberse todavía a la movilidad social ascendente que vivió parte de la población inmigrante en España durante los años de bonanza económica, especialmente aquella que llevaba más tiempo en el país (Rinken et al., 2011, p. 64). Pero este panorama ha cambiado súbitamente desde la crisis económica de finales de 2007, suponiendo esto un

22 Ver Álvarez de Sotomayor (2011: 95-97 y 137).

importante factor de riesgo para el futuro rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en Andalucía y en el conjunto de España.

Fecha de recepción del original: 27 de agosto de 2013

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 10 de septiembre de 2014

REFERENCIAS

- Álvarez de Sotomayor, A. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso*. Tesis doctoral. Extraída el 1 de julio de 2013 de <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/20152784.pdf>.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo.
- Carabaña, J. (2008). *Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA*. Documento 2. Extraído el 1 de julio de 2014 de http://www.colegiodeemeritos.es/DocumentosDelColegio_Documento2_InformePisa/seccion=32&idioma=es_ES&id=2008052910570001&activo=1.do.
- Cebolla, H. (2009). Inmigración y educación: del shock demográfico al debate sobre el rendimiento. En H. Cebolla Boado y M. J. Larios Paterna (Eds.), *Inmigración y Educación* (pp. 9-55). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Cebolla, H. (2013). *Introducción al análisis multinivel*. Madrid: CIS.
- Cebolla, H. y Garrido, L. (2010). The impact of immigrant concentration in Spanish schools: school, class, and composition effects. *European Sociological Review*, 27(5), 407-430.
- Cebolla, H. y González, 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.
- Defensor Del Pueblo (2003). *Escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Extraído el 17 de marzo de 2013 de http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261584551261.html.
- Entorf, H. y Minoiu, N. (2005). What a Difference Immigration Policy Makes: A Comparison of PISA Scores in Europe and Traditional Countries of Immigration. *German Economic Review*, 6(3), 355-376.
- Frick, J. R. y Wagner, G. (2001). Economic and social perspectives of immigrant children in Germany. En E. Currle y T. Wunderlich (Eds.), *Deutschland-ein*

- Einwanderungsland? Rueckblick, Bilanz und neue Fragen* (pp. 299-325). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Fullana, J., Besalú, X. y Vilá, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- Ganzeboom, H., De Graaf, P. y Treiman, D. J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Heath, A., Rethon, C. y Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-235.
- Jensen, P. y Rasmussen, A. W. (2011). The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skill. *Economics of Education Review*, 30(6), 1503-1515.
- Kao, G. y Thompson, J. S. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, 417-442.
- Kuehn, 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* (pp. 21-75). Madrid: Alianza.
- Levels, M., Dronkers, J. y Kraaykamp, G. (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review*, 73(October), 835-853.
- Martínez de Lizarrondo, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-276.
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009). *Pisa Data Analysis Manual*. Paris: OECD Publishing. Extraído el 15 de junio de 2014 de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisadataanalysis-manualspssandsassecondedition.htm>.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do -Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011). *How Are School Systems Adapting to Increasing Numbers of Immigrant Students? PISA in Focus, No. 11*. Paris: OECD Publishing. Extraído el 15 de junio de 2014 de http://www.oecd-ilibrary.org/education/how-are-school-systems-adapting-to-increasing-numbers-of-immigrant-students_5k9h362hs646-en
- OECD (2012). *Untapped Skills Realising the Potential of Immigrant Students*. Paris: OECD Publishing. Extraído el 15 de junio de 2014 de <http://www.oecd.org/>

edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/pisa-untapedskillsrealisingthepotentialofimmigrantstudents.htm.

- Portes, A. y Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Los Angeles: University of California Press.
- Rinken, S., Álvarez-Sotomayor, A., Cortés Sánchez, M. P. y Galera Pozo, G. (2011). El (des)empleo inmigrante en España en tiempos de crisis económica: un examen empírico de tres factores explicativos. *Sociología del Trabajo*, 72, 41-62.
- Salinas, J. y Santín, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006. *Revista de Educación*, 358, 382-405.
- 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.
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F. y Vázquez, P. (2013). Immigration and student achievement in Spain: evidence from PISA. *SERIES*, 5(1), 25-60.