

Reformas, calidad y equidad educativa

# Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades

Marta Rahona López  
Susana Morales Sequera  
Autores

Metas  
Educativas  
2021



Del texto: © Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)  
C/ Bravo Murillo, 38  
28015, Madrid, España  
[www.oei.es](http://www.oei.es)

Las opiniones de los autores expresadas en este libro no representan  
necesariamente los puntos de vista de la OEI.

ISBN: 978-84-7666-237-3

# Índice

<b>Presentación.</b> Álvaro Marchesi .....	7
<b>Introducción.</b> Marta Rahona y Susana Morales .....	9
<b>Capítulo 1. Análisis del fenómeno inmigratorio en España</b> .....	13
Evolución de la población extranjera .....	16
Perfil geográfico y de edad de la población extranjera .....	19
Perfil étnico diferenciado por comunidades autónomas .....	23
<b>Capítulo 2. Características y composición del alumnado extranjero en España</b> .....	27
Evolución del alumnado extranjero .....	28
Distribución del alumnado extranjero por su origen geográfico .....	32
Distribución del alumnado extranjero por comunidades autónomas .....	36
Distribución del alumnado extranjero por niveles educativos .....	40
Distribución del alumnado extranjero en función de la titularidad (pública o privada) del centro .....	43
<b>Capítulo 3. Revisión de la literatura en materia de inmigración y educación</b> .....	51
Rendimiento académico .....	51
Concentración de inmigrantes en escuelas de titularidad pública .....	55
Efectos compañero (peer group effects) .....	58
Incremento en la necesidad de recursos educativos .....	60
<b>Capítulo 4. Análisis de políticas para la integración de la población inmigrante en el sistema educativo español</b> .....	61
Medidas de acogida al inmigrante por comunidades autónomas .....	62
Atención a la diversidad lingüística y cultural en las distintas comunidades autónomas .....	64
Atención a las familias de los alumnos inmigrantes en las comunidades autónomas .....	67
Formación del profesorado del colectivo inmigrante .....	69
<b>Capítulo 5. El impacto de la inmigración sobre los resultados educativos medidos por PISA</b> .....	71
Diferencias según el estatus del inmigrante .....	73
Diferencias según el contexto de la población inmigrante .....	75
<b>Capítulo 6. Reflexiones finales y recomendaciones de política educativa</b> .....	85
<b>Anexo estadístico</b> .....	93
<b>Bibliografía</b> .....	101
<b>Índice de gráficos y tablas</b> .....	107
<b>Autores</b> .....	109



# Presentación

*Álvaro Marchesi*

Secretario general de la OEI

Nos encontramos en una coyuntura complicada en todos los ámbitos de la vida política, social y económica, en gran medida derivada de la crisis económica y de la falta de decisión para limitar sus consecuencias o para corregir sus nocivos efectos. Uno de los colectivos que más están sufriendo los efectos de la crisis es el de los inmigrantes, llamados cuando eran necesarios para el crecimiento del país y olvidados cuando casi todo va mal.

De ahí que este libro sobre los desafíos de la inmigración en España, dentro de la serie de Reformas, calidad y equidad educativa que a su vez forma parte de la colección de las Metas educativas 2021, llegue en el momento oportuno pues necesitamos reflexionar sobre qué ha supuesto la inmigración en España y qué podemos hacer en la situación actual. El apoyo de la Fundación Alternativas para hacer posible este trabajo merece nuestro reconocimiento y nuestro agradecimiento.

El libro tiene un gran valor, especialmente por la cantidad de datos que reúne y por el análisis comparativo que hace de ellos. Nos encontramos con una población inmigrante que ha crecido de forma muy rápida en la primera década del siglo XXI y que empieza a estancarse ahora pero que ha dejado la sensación en buena parte de los españoles de que el número de personas inmigrantes supera la capacidad de inclusión de la sociedad española. Lo que se vivía con perplejidad y sorpresa –el creciente número de personas inmigrantes– pero que se aceptaba por el desarrollo económico que favorecía a la mayoría de la población, se ha convertido en irritación y rechazo para evitar compartir los escasos bienes y ayudas ahora disponibles por la fuerte reducción de los programas sociales. La crisis económica, no cabe duda, se está convirtiendo en una crisis social y moral. Es difícil en esta situación abrir los caminos para la inclusión social y comportarse de forma solidaria. A pesar de esta visión pesimista, hay que reconocer ejemplos y experiencias notables de respuestas colectivas solidarias ante problemas que afectaban a personas concretas sin que se tuviera en cuenta la procedencia de los afectados.

Todo ello afecta a la vida de las personas, a su convivencia en barrios y ciudades, y, cómo no, a la integración de niños y jóvenes en los centros escolares. El libro se refiere sobre todo a la primera generación de alumnos que se han incorporado a la educación española. Y nos expone sus dificultades, la heterogeneidad de sus experiencias y los menores logros escolares en

comparación con sus compañeros nativos. Estos alumnos, que están viviendo ahora dificultades importantes para su integración educativa y social, formarán las familias de la segunda generación de inmigrantes. Las experiencias apuntadas en el texto hablan de la mayor competencia de esta segunda generación para integrarse en las escuelas y en la sociedad. Pero hay datos preocupantes que obligan a ser cautos con este optimismo.

El primer dato es el efecto de la crisis en las posibilidades educativas y culturales de los actuales jóvenes. ¿Conseguirán un nivel suficiente, un trabajo estable y una integración social aceptable para crear un entorno enriquecedor para sus hijos?

El segundo es la tendencia, que el texto ya apunta, a una cierta complacencia de ambas comunidades –nativos e inmigrantes– para estar separados en centros mayoritariamente ocupados por cada uno de estos colectivos. Esta situación en nada ayuda a reducir las distancias y a favorecer la inclusión social.

El tercer dato es la política que la mayoría de las administraciones educativas parecen dispuestas a impulsar. Unas políticas que se basan en la libre elección de centro y en la competencia entre las escuelas para ganarse a los mejores alumnos. En este duro juego educativo al que se aplican las leyes del mercado, poco pueden hacer las familias inmigrantes, desconocedoras de estas dinámicas, con escasos recursos y con limitado apoyo social. El grave riesgo es perder las altas cotas de equidad educativa que habíamos alcanzado y caminar a pasos acelerados hacia barrios y centros educativos que sean expresión de la inequidad y de la exclusión. Por ello, las recomendaciones finales del libro deberían estar presentes en los debates sobre las futuras políticas educativas para tratar de corregir el rumbo y lograr que otros criterios –más flexibles, más sensibles a la diversidad del alumnado, más solidarios y más integradores– sean los que orienten las políticas públicas en los años venideros.

# Introducción

Marta Rahona López

Susana Morales Sequera

Las migraciones han representado un hecho constante en España, que ha sido escenario habitual de grandes desplazamientos de población a lo largo de su historia (Iriondo y Rahona, 2009). Así, entre 1940 y 1980, miles de españoles emigraron a otros países, motivados, fundamentalmente, por la represión política o las condiciones económicas de nuestro país. Sin embargo, a partir de esta fecha, el signo de las migraciones va paulatinamente cambiando y España pasa de ser un país de emigrantes a convertirse en un claro destino de inmigrantes.

Como indica Cachón (2002), en este proceso de transformación en materia migratoria pueden distinguirse tres diferentes etapas. La primera de ellas comprendería el periodo entre 1980 y 1985, en el que la inmigración procedía fundamentalmente de Europa y América Latina. En el caso de los europeos, los determinantes de estas migraciones eran la tendencia de los jubilados a residir en las costas españolas, así como los traslados por motivos laborales. Con respecto a los inmigrantes procedentes de América Latina, la represión política en sus países de origen se configuraba como uno de los factores más determinantes para explicar dichos flujos.

La segunda etapa de la inmigración en nuestro país se sitúa entre los años 1986 y 1999, caracterizados por el hecho de que, por vez primera, el saldo migratorio en España resulta positivo<sup>1</sup>. Asimismo, los países de origen del colectivo de inmigrantes se diversifican, adquiriendo mayor importancia los inmigrantes que proceden de países en desarrollo del continente africano, especialmente de Marruecos.

Finalmente, a partir del año 2000 comienza la tercera etapa de la inmigración en nuestro país, consolidándose el fenómeno conocido como la “España inmigrante”. Como señalan Fernández de Mosteyrín *et al.* (2008), la importancia de la inmigración en este periodo no solo consiste en que el país haya alcanzado cifras importantes de extranjeros residiendo en su territorio, ni tampoco en la innegable ampliación y diversificación de los flujos de entrada, sino en el cambio cualitativo que supone la aceptación del fenómeno inmigratorio como un “hecho social”, que ha transformado cuantitativa y cualitativamente la estructura demográfica española. De esta forma, España ha acumulado importantes stocks de población extranjera que, en

---

<sup>1</sup> En España, la mayoría de los extranjeros procedían de países del “primer mundo”, sin embargo, la regularización abierta en 1991 aumentó el peso de los provenientes del “tercer mundo” (Colectivo Ioé, 2000).

su mayoría, tienen vocación de permanencia, lo que afecta a la escolarización de sus hijos (González, 2010).

El proceso inmigratorio es común a todos los países europeos y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); sin embargo, lo característico de la inmigración en España ha sido la celeridad con la que se ha producido la entrada de inmigrantes y la gran heterogeneidad del proceso, no solo en cuanto a la estructura de la población entrante (edad y origen socioeconómico, primordialmente), sino, sobre todo, a la disparidad del fenómeno en cada una de las comunidades autónomas. De esta forma, España ha pasado de ser uno de los países de la OCDE con menor porcentaje de extranjeros en el año 2000, a situarse con un porcentaje de extranjeros superior a la media de la OCDE y con una notable pluralidad que la diferencia del resto de países de su entorno.

Los efectos que esta intensa llegada de inmigrantes ha provocado en la formulación de diversos aspectos del Estado del bienestar quedan fuera de toda duda. En este sentido, una de las políticas sociales que se ha visto más afectada en España es la política educativa. La denominada inmigración laboral o económica se compone, en una primera etapa, de adultos sin familia y, a medida que transcurre el tiempo, se produce la reagrupación familiar con los consiguientes efectos sobre el sistema educativo. Asimismo, conforme se produce un asentamiento en el país de acogida y tiene lugar la reagrupación de la familia, los inmigrantes con frecuencia tienen niños nacidos en nuestro país, pero que conservan la nacionalidad de sus padres.

Como afirman Pérez-Esparrells y Morales (2008), esta entrada masiva de inmigrantes y sus hijos coincidió en el tiempo con el traspaso de las competencias en materia de enseñanza no universitaria a las últimas comunidades autónomas que no tenían transferida esta competencia, las llamadas de “vía lenta” (Pérez-Esparrells y Morales, 2008). Por tanto, la transferencia de competencias educativas se realizó sin tener en cuenta el importante cambio que se estaba produciendo como consecuencia de la escolarización de los inmigrantes en el sistema educativo español. A la política educativa nacional y a las políticas educativas regionales se les añade, por añadidura, una nueva variable de diferenciación producida por el efecto de la inmigración. Esto ha provocado que las distintas regiones adopten políticas, en algunos casos diferentes, para dar respuesta a la escolarización e integración de los inmigrantes en los centros educativos (Pérez-Esparrells y Rahona 2009).

En todas las economías avanzadas, la educación es un mediador determinante entre el origen y el destino social de los individuos. En un país donde la igualdad de oportunidades en la educación sea un hecho, el nivel socioeconómico, el origen étnico y el estatus migratorio no deberían determinar la estratificación educativa (Cebolla y Larios, 2009). Sin embargo, existen



en España evidentes desigualdades en los resultados y en las trayectorias educativas (Calero y Waisgrais, 2009; Albert *et al.* 2009) determinados, en buena parte, por dichos factores.

Teniendo estas premisas en consideración, en este libro se realiza un análisis pormenorizado del fenómeno inmigratorio en España y de sus implicaciones en el sistema educativo, y se contrasta la existencia de diferencias entre nativos e inmigrantes en los resultados académicos obtenidos. Asimismo, se analizan las principales políticas que, en el ámbito educativo, han puesto en marcha las comunidades autónomas con el fin de dar respuesta a la escolarización de los inmigrantes y a la integración en la escuela de este colectivo. El fin último de esta investigación consiste en detectar las principales fortalezas y debilidades del sistema educativo a este respecto, para tratar de apuntalar los puntos fuertes y poner en marcha políticas que permitan corregir los puntos débiles.

El resto del trabajo se estructura como sigue. En el capítulo 1 se realiza un análisis de la evolución del fenómeno migratorio en España desde finales de la década de los noventa hasta la actualidad, incidiendo en cuestiones como la evolución de la población extranjera residente en nuestro país, su edad y su perfil geográfico. A continuación, el capítulo 2 se centra en el estudio de las características que presenta el alumnado extranjero en nuestro país, prestando especial atención a los siguientes aspectos: evolución del número de alumnos extranjeros y su distribución en función de su lugar de origen, la comunidad autónoma en la que residen, el nivel educativo que cursan y la titularidad (pública o privada) del centro educativo en el que están escolarizados. En el capítulo 3 se efectúa una revisión de la literatura de ámbito nacional dedicada al estudio de las implicaciones que, para el sistema educativo, ha supuesto la llegada de inmigrantes. En el capítulo 4 se describen las principales políticas educativas que las distintas comunidades autónomas han puesto en marcha para facilitar la escolarización de inmigrantes y su integración en el sistema educativo. En el capítulo 5 se realiza, a partir de los datos procedentes de las pruebas PISA 2009, un análisis del impacto de la inmigración sobre los resultados educativos de España, haciendo especial hincapié en las diferencias entre nativos e inmigrantes. Finalmente, en el capítulo 6, basándonos en las principales conclusiones del trabajo, se sugiere un conjunto de medidas de política educativa destinadas a impulsar la mejora del rendimiento del sistema educativo español, en general, y de los resultados educativos de los alumnos de origen inmigrante, en particular.



# Análisis del fenómeno inmigratorio en España

En el presente capítulo se realiza un análisis de la estructura demográfica de la población inmigrada en España, examinando aspectos diferenciadores, como su edad, su país de origen y su lugar de destino. Estas características resultan de gran relevancia para determinar las implicaciones sobre las políticas sociales de cada región y, especialmente, sobre las políticas educativas a las que nos referiremos en los siguientes capítulos.

Antes de continuar con el análisis y cuantificación detallada del proceso inmigratorio, es preciso hacer una referencia a quiénes constituyen el colectivo al que nos referiremos en adelante como “extranjeros” o “inmigrantes”<sup>2</sup>. De acuerdo con los datos provisionales de avance del padrón a 1 de enero de 2012 (Tabla 1), la población total española ascendía a 47.212.990 habitantes, de los cuales un 14,3% (6.737.933) había nacido en el extranjero, aunque residía en territorio español. No obstante, habitualmente se recurre al concepto de nacionalidad cuando se habla de extranjeros. En este caso de la población que reside en España, 5.711.040 personas (12,1%) no tienen nacionalidad española. Es a este colectivo de personas con nacionalidad extranjera al que se refiere el padrón con el calificativo de “extranjero”, y será, por tanto, el utilizado a lo largo del presente trabajo<sup>3</sup>.

Este concepto de “extranjero” que utilizaremos en adelante no incluye a los ciudadanos nacidos en el extranjero que, sin embargo, tienen o han obtenido la nacionalidad española, y que ascienden a 1.426.959 (Tabla 1). Con la nacionalización, los extranjeros acceden, en el plano jurídico, a los mismos derechos que los ciudadanos nativos y dejan de ser considerados como extranjeros.

Por otro lado, las cifras del padrón hacen referencia a la totalidad de extranjeros que, o bien han entrado de forma regular en España obteniendo un permiso de residencia o tarjeta de residencia (ya sea para trabajo o estudios) de las autoridades españolas, o bien han entrado de forma irregular o no han conseguido su regularización, es decir, incluye también a los extranjeros irregulares o “sin papeles”. Estos últimos no se incluyen, sin embargo, en las estadísticas suministradas por el Ministerio del Interior, por lo que la comparación entre ambas

---

<sup>2</sup> López de Lera (2006) señala las diferencias entre el concepto de extranjero e inmigrante, apuntando que el término extranjero es más limitado, porque hace referencia a las personas que no tienen nacionalidad del país de residencia, mientras que son inmigrantes los que “llegan de otro lugar” con independencia de su nacionalidad. En este trabajo, los dos términos se utilizarán indistintamente.

<sup>3</sup> Este concepto de población extranjera es el que se deduce de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, que considera extranjero a aquel que carezca de la nacionalidad española.

**TABLA 1**  
**Población española por nacionalidad y país de nacimiento (2012)**

	Total	Nacidos en España	Nacidos en el extranjero
Total	47.212.990	40.475.057	6.737.933
Nacionalidad española	41.501.950	40.038.991	1.462.959
Nacionalidad extranjera	5.711.040	436.066	5.274.974

FUENTE: padrón a 1 de enero de 2012 (INE).

estadísticas puede arrojar información sobre el porcentaje de población extranjera que se encuentra en una situación irregular. En este sentido, Vicens et al. (2006) estiman que, en el año 2005, el 46% de la población extranjera residía en España de forma irregular. No obstante, fue precisamente en 2005 cuando se produjo el último proceso de normalización de trabajadores extranjeros previsto en el Reglamento de la Ley Orgánica sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social<sup>4</sup>. Una vez aprobada dicha normalización, el porcentaje de población extranjera que se encontraba en situación irregular comenzó a reducirse de forma continua y significativa, y en el año 2012 ha sido de tan solo un 8,1%<sup>5</sup> (Tabla 2).

**TABLA 2**  
**Regularidad de la población extranjera**

Año	Padrón (1 de enero)	Extranjeros regulares (31 de diciembre del año previo)	Tasa de regularidad
2006	4.144.166	2.738.932	33,9
2007	4.519.554	3.021.808	33,1
2008	5.268.762	3.979.014	24,5
2009	5.648.671	4.473.499	20,8
2010	5.747.734	4.791.232	16,6
2011	5.751.487	4.926.608	14,3
2012	5.711.040	5.251.094	8,1

FUENTE: elaboración propia con datos del Padrón (INE) y Ministerio del Interior.

Las diferencias entre los datos del padrón y los suministrados por el Ministerio del Interior se deben a que, con independencia de su situación jurídica, los extranjeros obtienen ventajas de su empadronamiento en España tales como la escolarización de sus hijos, el acceso a la

<sup>4</sup> Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

<sup>5</sup> Las cifras anteriores al año 2005 pueden contrastarse en Vicens et al. (2006:22).

sanidad o a determinados servicios sociales<sup>6</sup>. No obstante, al utilizar los datos del padrón hay que tener en cuenta que, mientras que las altas de extranjeros están incentivadas, no ocurre lo mismo con las bajas o traslados de residencia. Por lo tanto, la marcha de los extranjeros a su país de origen no siempre se refleja en las estadísticas, así como tampoco el cambio de residencia a otro municipio o región. Sin embargo, los datos del padrón presentan una clara ventaja, y es que se ajustan más a los datos reales y ofrecen una información completa y pormenorizada sobre las características de la población extranjera, por lo que van a ser los utilizados a lo largo del presente capítulo. Es preciso señalar, no obstante, que la población extranjera no regularizada enfrenta unas mayores dificultades en cuanto a su inserción social, sus condiciones de vida y, en gran medida, las condiciones de vida de los escolares de esas familias, por lo que no conviene obviarlos al hacer una valoración más cualitativa de sus repercusiones en el Estado del Bienestar y, más concretamente, en la prestación del servicio educativo.

Dentro del colectivo de extranjeros, es preciso distinguir, a su vez, dos grupos diferenciados, los que habitualmente se denominan inmigrantes económicos y los no económicos. Si bien no constituyen un grupo completamente homogéneo, los inmigrantes económicos llegan a España procedentes de países en vías de desarrollo buscando una mejora en sus condiciones económicas, sociales e, incluso, en sus derechos individuales. En general, es una población joven, que tiene un objetivo de permanencia en nuestro país y de reagrupamiento o crecimiento familiar, por lo que es la principal causante del rejuvenecimiento de la población española<sup>7</sup>. Este tipo de inmigración suele asentar su residencia en regiones con altas posibilidades de empleo para trabajadores con escasa cualificación, por lo que se concentran en zonas con alta empleabilidad en el sector servicios, construcción o agricultura. Por otro lado, se encuentran los inmigrantes no económicos, esto es, los procedentes de países con alto nivel de desarrollo (Estados Unidos, Unión Europea, Canadá, etc.). Son, en su mayoría, individuos de edad avanzada que vienen a este país en su proceso de jubilación o retiro de sus países de origen. Tienen, por tanto, un alto poder adquisitivo y son atraídos por el litoral y el clima español, y las favorables condiciones económicas de nuestro país con respecto a sus países de origen (nivel de renta y precios más bajos). Los inmigrantes no económicos tienen también un objetivo de permanencia en España, pero no de reagrupación familiar (Colectivo Ioé, 2002).

---

<sup>6</sup> Con las nuevas medidas implantadas por el Ministerio de Sanidad, desde el 1 de septiembre de 2012, los inmigrantes que residan en España de manera irregular han perdido su derecho a tener tarjeta sanitaria, por lo que habrán de sufragar su gasto sanitario, excepto las urgencias, y la atención a menores y a embarazadas. Esta medida es de aplicación en todo el territorio español, aunque algunas comunidades autónomas han decidido no ponerla en práctica.

<sup>7</sup> Las posibilidades de reagrupación familiar dependen del origen y el sexo de los inmigrantes. La incidencia de la reagrupación es mayor entre los inmigrantes iberoamericanos que entre los africanos, y mayor si el residente extranjero es femenino (Colectivo Ioé, 2003).

## EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA

En el año 1998 estaban empadronados en España 637.085 extranjeros, lo que suponía un 1,6% de la población total. En 2012, esa cifra se ha multiplicado por nueve, y los extranjeros constituyen un 12,1% del total de la población (Tabla 3). Las repercusiones que la situación económica de España ha tenido sobre la inmigración son evidentes si se analiza la evolución de los extranjeros en todo el periodo (1998-2012). Las mayores oleadas de entrada de inmigrantes se producen entre los años 2000 y 2005, periodo que coincide con la época de mayor expansión económica reciente y en el que se atrajo a población extranjera que iba en busca de unas condiciones socioeconómicas favorables. Pero, a partir del año 2008, las consecuencias de la crisis económica ponen en evidencia una continua reducción de la entrada de extranjeros, llegando a producirse en el año 2012 una salida neta de inmigrantes, lo que tendrá efectos indirectos sobre el número de inmigrantes escolarizados en un futuro no muy lejano.

**TABLA 3**  
**Evolución de la población española y extranjera**

	Total	Españoles	Extranjeros	% de extranjeros	Tasa de crecimiento de población extranjera
1998	39.852.651	39.215.566	637.085	1,60	
1999	40.202.160	39.453.204	748.954	1,86	17,6
2000	40.499.791	39.575.911	923.879	2,28	23,4
2001	41.116.842	39.746.185	1.370.657	3,33	48,4
2002	41.837.894	39.859.948	1.977.946	4,73	44,3
2003	42.717.064	40.052.896	2.664.168	6,24	34,7
2004	43.197.684	40.163.358	3.034.326	7,02	13,9
2005	44.108.530	40.377.920	3.730.610	8,46	22,9
2006	44.708.964	40.564.798	4.144.166	9,27	11,1
2007	45.200.737	40.681.183	4.519.554	10,00	9,1
2008	46.157.822	40.889.060	5.268.762	11,41	16,6
2009	46.745.807	41.097.136	5.648.671	12,08	7,2
2010	47.021.031	41.273.297	5.747.734	12,22	1,8
2011	47.190.493	41.439.006	5.751.487	12,19	0,1
2012	47.212.990	41.501.950	5.711.040	12,10	-0,7

FUENTE: principales series de población desde 1998 (INE).

El gran incremento de la población extranjera hasta el año 2008 puede explicarse por un doble motivo: por un lado, por el flujo de entrada de nuevos extranjeros procedentes no solo de países en vías de desarrollo, sino también de países desarrollados; por otro lado, el crecimiento de la población extranjera se nutre también de los hijos de extranjeros nacidos en España<sup>8</sup>, un número elevado, debido a que es una población muy joven y a que la población

<sup>8</sup> El ordenamiento jurídico español no atribuye, con carácter general, la nacionalidad española a los nacidos en territorio español de padres extranjeros. Ahora bien, sí otorga dicha nacionalidad si el nacido no tiene ninguna otra, pues en ningún caso un niño puede carecer de nacionalidad.

inmigrante presenta una mayor tasa de fecundidad<sup>9</sup>. Así, mientras que en 2010 nacían 17,4 niños de madre extranjera por cada 1.000 habitantes, las españolas solo tenían 9,6 niños. Esta mayor fecundidad puede ser un hecho coyuntural y muy relacionado con la juventud del colectivo inmigrante. Izquierdo (2003) señala que estas mujeres tienden a reducir su fecundidad adaptándose a su entorno actual, lo que en el caso español queda constatado, ya que las extranjeras han reducido su fecundidad en un 24% desde el año 2002 (Tabla A1). González (2010) señala, asimismo, que esta reducción de la fecundidad de las inmigrantes se refleja en las encuestas realizadas a africanas y latinoamericanas que residen en España.

El deterioro de la situación económica en nuestro país ha variado la tendencia en el proceso migratorio. El impacto de la crisis económica ha repercutido en el mercado de trabajo español, que ha registrado el mayor aumento del desempleo en todos los países de la OCDE, afectando tanto a nativos como a extranjeros. No obstante, mientras que entre los años 2008 y 2011 la tasa de desempleo de la población autóctona aumentaba en 9,4 puntos porcentuales, la de la población extranjera lo hacía en 15,3 puntos<sup>10</sup>. De esta forma, y según aparece reflejado en la Tabla 3, en el año 2012 se produjo una reducción de la población extranjera residente en España de más de 40.000 personas, debido, fundamentalmente, al retorno de extranjeros a sus países de origen<sup>11</sup>. Adicionalmente, la crisis económica española ha producido un aumento en el número de españoles que emigran, por motivos laborales, a otros países de la OCDE, en muchos casos a Alemania. Aunque todavía los flujos son escasos, en el año 2011 cambiaron su residencia al extranjero 52.841 españoles, un 41,7% más que el año anterior. De ellos, un 7,5% lo hicieron a Alemania (Tabla A2).

En cualquier caso, la gran entrada de inmigrantes producida desde finales de los años noventa ha cambiado sustancialmente el perfil migratorio de España, si lo comparamos con el resto de países de la OCDE. Según datos de la OCDE, en el año 2000 residían en nuestro país

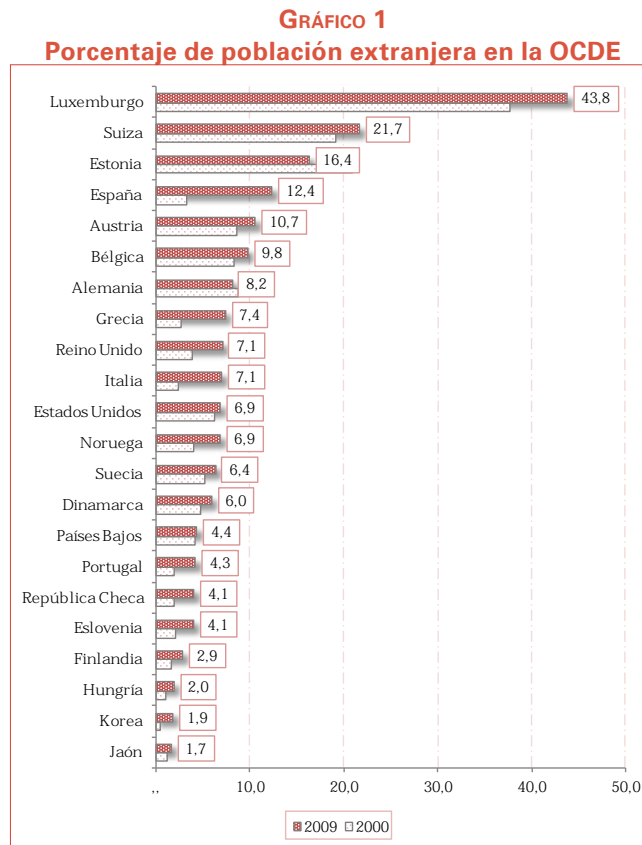
---

<sup>9</sup> Las mujeres inmigrantes suelen tener tasas de natalidad más elevadas que las nativas, como demuestra que los países con tradición inmigrante, como Estados Unidos, Canadá y Australia, tienen unas tasas de fertilidad más altas y menores tasas de dependencia (De la Dehesa, 2008).

<sup>10</sup> Según datos de la Encuesta de Población Activa (INE), en el año 2008 la tasa de paro de la población autóctona era del 10,2% y la de la población extranjera del 17,51%. En el año 2011, la tasa de paro de la población autóctona aumentó al 19,6% y la de la población extranjera al 32,84%.

<sup>11</sup> Según datos del *International Migration Outlook 2012*, entre noviembre de 2008 y diciembre de 2010 se aprobaron 12.000 ayudas para el retorno de inmigrantes al extranjero. Dentro de los programas de retorno voluntario de extranjeros, el más importante es el aprobado en el Real Decreto-ley 4/2008, que permite el abono acumulado y anticipado de la prestación contributiva por desempleo a trabajadores extranjeros extracomunitarios que retornen voluntariamente a sus países de procedencia (APRE). Los extranjeros tienen que ser nacionales de alguno de los países que, en cada momento, tengan suscrito con España convenio bilateral en materia de seguridad Social (entre ellos se encuentra la mayor parte de los países de América del Sur: Ecuador, Colombia, Bolivia, Argentina, Perú, Brasil, y también la República Dominicana, Marruecos, Estados Unidos, etc.), y firmar una declaración de voluntariedad y compromiso de retornar a su país de origen en el plazo de 30 días naturales y no retornar a España en el plazo de tres años.

1.370.000 extranjeros, lo que suponía un 3,4% del total de la población (Gráfico 1 y Tabla A3)<sup>12</sup>. Este dato posicionaba a España como uno de los países con menor porcentaje de población extranjera, por debajo del Reino Unido (4%), Holanda (4,2%), Estados Unidos (6,3%) o Alemania (8,9%). En el año 2009, la situación se ha modificado sustancialmente. España es uno de los países de la OCDE con mayor porcentaje de población extranjera, un 12,4%, solo inferior a países como Luxemburgo, Suiza o Estonia, los dos primeros con condiciones extremadamente peculiares y no comparables con el resto. Italia y Grecia han experimentado también crecimientos significativos de su población extranjera, pero en mucha menor medida que nuestro país, por lo que aparecen con un porcentaje sensiblemente inferior al español (Gráfico 1)<sup>13</sup>.



FUENTE: *International Migration Outlook: SOPEMI 2012*.

La celeridad e intensidad son, sin duda, las principales características del proceso inmigratorio español, y dos de los factores que más han podido dificultar la inserción e integración de este colectivo. No obstante, también se puede producir esa misma celeridad en la salida a sus

<sup>12</sup> Los datos proceden del *International Migration Outlook: SOPEMI 2012*. Los datos son idénticos a los reflejados en la Tabla 3, si bien estos últimos proceden del padrón y se refieren al comienzo del año, mientras que los del SOPEMI lo hacen al final del año, por lo que aparecen con un año de desfase.

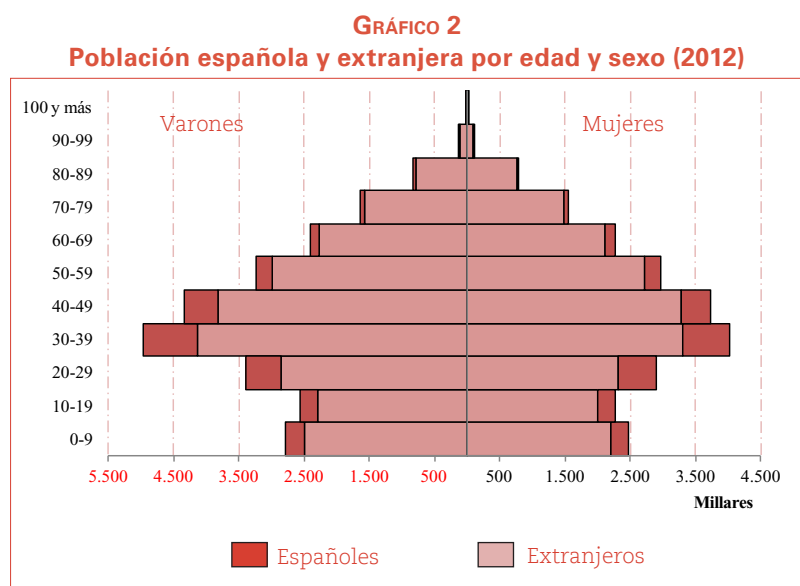
<sup>13</sup> La población extranjera de España se ha multiplicado por 4,2 entre 2000 y 2009 según los datos del SOPEMI. Este crecimiento solo ha sido superado por Corea. Italia ha multiplicado el número de extranjeros por 3,1 y Grecia lo ha hecho por 2,8.



países de origen o hacia otros países europeos del entorno europeo con mejor situación económica (Francia, Alemania, Países Bajos o países nórdicos). Sin embargo, también la heterogeneidad en cuanto a su distribución territorial y su origen han caracterizado la inmigración en España. A estos aspectos se refieren los siguientes apartados.

## PERFIL GEOGRÁFICO Y DE EDAD DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA

La población extranjera residente en España presenta una elevada heterogeneidad, derivada de su origen geográfico y de su edad. Estas dos características van a determinar la facilidad y la forma en que se va a conseguir su inserción e integración en nuestro país y en la escuela. La nacionalidad de la población extranjera es fundamental para conocer los objetivos de su entrada en España, su posible permanencia en el país, y los efectos económicos y sociales producidos, así como el impacto sobre las diferentes políticas sociales llevadas a cabo por las distintas administraciones públicas, y especialmente la educativa.



FUENTE: padrón a 1 de enero de 2012 (INE).

Uno de los problemas más importantes de la estructura demográfica española es el continuo envejecimiento de la población, debido, fundamentalmente, al descenso prolongado de la tasa de fecundidad y al aumento continuado de la esperanza de vida de la población española, que ha reducido considerablemente la base de nuestra pirámide poblacional y engrosado su parte más elevada, como señalan todos los estudios demográficos. Ambos problemas han sido aliviados, en parte, por la llegada de población extranjera, puesto que una de sus principales aportaciones a nuestra demografía es el rejuvenecimiento. En el Gráfico 2 se observa la aportación demográfica de los extranjeros. Un 62,8% de la población inmigrante tiene edades comprendidas entre los 20 y 50 años (Tabla 4), correspondiendo fundamentalmente a un co-

lectivo homogéneo que inmigra por motivos económicos y laborales<sup>14</sup>, mientras que un 17,7% tiene más de 50 años y procede, en general, de países desarrollados.

**TABLA 4**  
**Distribución de la población extranjera por región de nacionalidad y edad**

Región	N.º de extranjeros		1998/2012		Distribución por edades				
	2012	1998	%	%	0-19	20-29	30-49	50-64	65 y más
Europa	2.685.079	312.493	760	47,0	15,7	17,4	40,0	15,9	11,1
UE-15	1.230.841	277.844	343	21,6	15,5	17,5	39,8	15,8	11,4
UE-27	2.440.852	288.982	745	42,7	17,4	15,9	41,8	16,7	8,2
Europa no comunitaria	244.227	23.511	613	4,3	17,4	15,9	41,8	16,7	8,2
África	1.094.426	147.875	640	19,2	27,9	19,6	45,4	5,9	1,2
América Central y Caribe	216.622	32.023	576	3,8	17,8	24,6	46,7	8,1	2,8
América del Norte	56.263	18.358	206	1,0	13,7	23,1	43,0	12,5	7,7
Canadá	3.192	1.385	130	0,1	13,9	16,4	41,9	17,8	10,1
EE. UU. de América	27.636	12.901	114	0,5	16,0	19,2	35,4	16,9	12,5
México	25.435	4.072	525	0,4	11,1	28,1	51,4	7,0	2,3
América del Sur	1.289.103	81.773	1.476	22,6	19,3	21,2	48,3	9,1	2,1
Asia	366.420	43.156	749	6,4	23,6	21,8	46,1	7,0	1,5
Oceanía	2.570	1.563	64	0	13,1	12,8	52,1	14,6	7,5
Apátridas	557	259	115	0	33,4	19,7	36,6	7,0	3,2
<b>Total</b>	<b>5.711.040</b>	<b>637.084</b>	<b>796</b>	<b>100</b>	<b>19,4</b>	<b>19,3</b>	<b>43,6</b>	<b>11,5</b>	<b>6,2</b>

FUENTE: padrón a 1 de enero de 2012 (INE).

Tres grandes colectivos, que podríamos agrupar por sus similitudes de perfil demográfico, constituyen más del 80% de los extranjeros empadronados en España. Por un lado, los extranjeros procedentes de la Unión Europea, que constituyen un 42,7% del total. Se trata de un colectivo con nacionalidades muy heterogéneas, que podrían desagregarse en los individuos procedentes de la UE-15 y el resto de países europeos. Un elevado porcentaje de los extranjeros procedentes de la UE-15 (27,2%) llega a España con más de 50 años, atraídos por las zonas del litoral español, cambiando las vacaciones temporales por una estancia más permanente, pero sin intención de atraer o reagrupar a la familia. En general, se trata de jubilados o rentistas con elevado poder adquisitivo. Otro 40% de los europeos de la UE-15 está formado, principalmente, por trabajadores o directivos de empresas de entre 30 y 50 años con un perfil profesional cualificado<sup>15</sup>. Dentro del resto de ciudadanos europeos es destacable la presencia de extranjeros procedentes de países de la Europa del Este, principalmente rumanos (16%),

<sup>14</sup> La edad media de la población española en el año 2012 era de 42,6 años, la de los extranjeros residentes en España es de 34,7 años aunque son notables las diferencias en función de su origen. El colectivo con más edad es de los Europeos, cuya edad media es de 38,8 años. Por otro lado, los extranjeros procedentes de África tienen una edad media de tan solo 28,6 años y los asiáticos de 30,5 años (Tabla A4).

<sup>15</sup> Aunque su incidencia cuantitativa es mucho menor, los extranjeros procedentes de otros países desarrollados (Estados Unidos, Canadá, Japón o Australia) presentan características similares a los europeos de la UE-15.

que, en su mayoría, inmigran a nuestro país por razones económicas, y que son el colectivo con especificidades y necesidades educativas más importantes.

En segundo lugar, podríamos englobar los otros dos grandes colectivos que inmigran por motivos económicos: los africanos y los extranjeros procedentes de América del Sur. Ambos colectivos llegaron a España atraídos por el *boom* económico y huyendo, en la mayor parte de los casos, de situaciones políticas, económicas y sociales muy desfavorables en sus países de origen, sobre todo en el caso de los inmigrantes africanos, lo que afecta directamente a su posibilidad de escolarización. La población procedente de América del Sur se ha multiplicado por 17 desde el año 1998, constituyendo un 22,6% del total de extranjeros empadronados en España. La población latinoamericana llega a nuestro país atraída por vínculos históricos y culturales<sup>16</sup>, por la situación económica de la que disfrutábamos en aquel momento y, fundamentalmente, por el idioma, que facilita notablemente su inserción laboral.

En el caso de la población africana, que constituye un 19% del total de los extranjeros, llega a España por motivos de vecindad y, en muchas ocasiones, como paso de entrada a otros países europeos con los que comparten idioma. Los ciudadanos africanos encuentran mayores dificultades para su integración, no solo por las diferencias culturales, religiosas y sociales, sino también por el idioma, que dificulta su inserción laboral y la integración de los jóvenes en las escuelas.

La heterogeneidad también se manifiesta en la estructura de edades de la población extranjera. Un elevado porcentaje de los inmigrantes que residen en España se encuentra en edad de trabajar, constituyendo el logro de un empleo el principal motivo que impulsa el hecho de emigrar. Con frecuencia, en un momento posterior se produce la reagrupación de la familia de este colectivo, produciéndose la entrada de los hijos en edad escolar. Así, un 20% de la población extranjera está en edad de escolarización no universitaria (menos de 19 años), si bien este porcentaje se eleva al 28% en la población de nacionalidad africana y al 23,6% en el caso de los asiáticos. Sin embargo, la población procedente de Europa y América del Norte (sobre todo Canadá y Estados Unidos) inmigra a España a una edad tardía y constituye los porcentajes más elevados de la población con más de 65 años (Tabla 4).

Centrando la atención en el origen de los inmigrantes que residen en España, se observa que 14 países aportan más de 100.000 extranjeros al padrón del año 2012 (Tabla 5). De esos 14 países, el colectivo más importante de extranjeros son los procedentes de Rumania, que, en la actualidad, constituyen un 15,7% del total de extranjeros empadronados. Este colectivo ha experimentado un crecimiento espectacular en todo el periodo, ya que, en el año 1998, tan solo

<sup>16</sup> Igualmente sucede con otras antiguas colonias españolas, como Guinea Ecuatorial, Filipinas o el norte de Marruecos.

representaban un 0,4%. Entre los factores que explican esta evolución, Viruela (2006) destaca la crisis económica y moral que afectó a una gran parte de la población rumana. Este hecho, unido a los obstáculos que impusieron a la inmigración sus países de preferencia (Alemania, Italia o Francia), empujaron a muchos rumanos hacia España y otros países mediterráneos (Grecia o Portugal) para entrar, en muchos casos de forma irregular, si bien más tarde fue uno de los colectivos (junto con ecuatorianos, marroquíes y colombianos) que más se beneficiaron de los procesos extraordinarios de regularización<sup>17</sup>.

El segundo colectivo más numeroso es el de los ciudadanos marroquíes (un 13,7% del total). Ha sido otro de los grandes beneficiados por los procesos de regularización extraordinarios aprobados por las autoridades españolas desde 1985 hasta el año 2005, de forma que su población se ha multiplicado por 7 desde 1998. Los marroquíes se encuentran con dificultades para su integración, y también para su integración escolar, derivadas de su desconocimiento del idioma y las diferencias religiosas y culturales.

El resto de colectivos representa un porcentaje significativamente menor que los dos anteriores. El Reino Unido es el país de la UE-15 que aporta un mayor número de extranjeros a España; sin embargo, su crecimiento ha sido relativamente moderado en comparación con otros países, pues, en 1998, ya constituía un colectivo muy numeroso. Junto con el resto de países de la UE-15 reflejados en la Tabla 5 (Alemania, Italia, Portugal y Francia), aporta un 18% de extranjeros<sup>18</sup>.

El país latinoamericano que aporta un mayor número de extranjeros es Ecuador, aunque los ecuatorianos suponen un porcentaje modesto sobre la población inmigrante (5,4%), muy lejos del 15,7% que representan los ciudadanos rumanos. Son, además, junto con colombianos y bolivianos, uno de los colectivos que más ha reducido su presencia a partir del año 2010 como consecuencia de la crisis económica. Debido a la firma de acuerdos bilaterales, los países la-

<sup>17</sup> El primer proceso de regularización de extranjeros se realizó en España en el año 1985 basándose en la disposición transitoria segunda de la LO 7/1985 sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España. En ese momento se solicitaron 43.185 solicitudes de regularización, de las que se aprobaron 31.181; el 37% pertenecía a ciudadanos africanos, el 20% a americanos y el 26% a europeos. Posteriormente, en 1991 se amplió el proceso de regularización, presentándose 135.393 solicitudes, de las que se resolvieron 128.068; el 56,9% pertenecía a africanos (el 44% a marroquíes) y el 24,7% a latinoamericanos. El siguiente gran proceso de regularización se produjo en los años 2000 y 2001, en el que se resolvieron favorablemente más de 200.000 solicitudes de regularización, aprobándose, además, un proceso extraordinario para los ciudadanos ecuatorianos al que se presentaron 25.000 solicitudes (a raíz de los accidentes de Lorca y el fallecimiento de 12 inmigrantes irregulares de esa nacionalidad). El último proceso se ha realizado en el año 2005, y en él se formalizaron un total de 690.679 peticiones de regularización, de las cuales un 20% correspondió a ciudadanos ecuatorianos, un 17% a rumanos y un 12% a marroquíes. En julio de 2011, las autoridades españolas han aprobado una normativa para regular el trabajo por cuenta ajena de los ciudadanos rumanos, estableciendo la exigencia de autorizaciones de trabajo previas.

<sup>18</sup> En 1998, un 11% de los extranjeros empadronados en España procedía del Reino Unido, un 8,7% de Alemania, un 4,8% de Portugal, un 4,6% de Francia y un 2,1% de Italia. Entre estos países, Italia constituye una excepción, ya que es el único colectivo de ciudadanos procedentes de la UE-15 que ha aumentado su representación porcentual en el periodo, y en el año 2012 constituye un 3,4% del total de extranjeros.

tinoamericanos han sido especialmente privilegiados por las autoridades españolas a la hora de la concesión de cupos anuales de trabajadores, por lo que, en los procesos de regularización producidos a partir del año 2000, han sido el principal colectivo regularizado.

**TABLA 5**  
**Países con procedencia de inmigración más elevada. Evolución**

Países	Evolución (índice 1998)									Extranjeros 2012	
	1998	1999	2002	2004	2005	2007	2010	2011	2012	Total	% sobre el total
Rumania	100	139	2.980	9.210	14.055	23.340	36.813	38.340	39.680	895.970	15,7
Marruecos	100	120	277	379	460	525	679	697	705	783.137	13,7
Reino Unido	100	118	169	231	301	417	513	517	526	397.535	7,0
Ecuador	100	180	6.534	11.976	12.533	10.753	10.060	9.081	7.713	306.380	5,4
Colombia	100	134	1.911	2.490	2.713	2.616	2.927	2.733	2.447	244.670	4,3
Alemania	100	125	188	194	221	272	324	324	325	196.729	3,4
Italia	100	123	240	400	495	701	955	975	994	191.713	3,4
Bolivia	100	114	1.082	4.191	7.842	16.053	17.067	15.939	14.788	184.706	3,2
Bulgaria	100	126	2.047	4.808	6.403	8.400	11.669	11.901	12.128	176.216	3,1
China	100	122	324	538	756	919	1.363	1.439	1.514	175.813	3,1
Portugal	100	110	145	155	184	280	396	392	385	138.501	2,4
Perú	100	115	227	347	430	525	710	671	617	121.851	2,1
Francia	100	114	167	186	217	280	345	342	339	121.513	2,1
Argentina	100	109	294	677	792	731	685	625	561	108.390	1,9

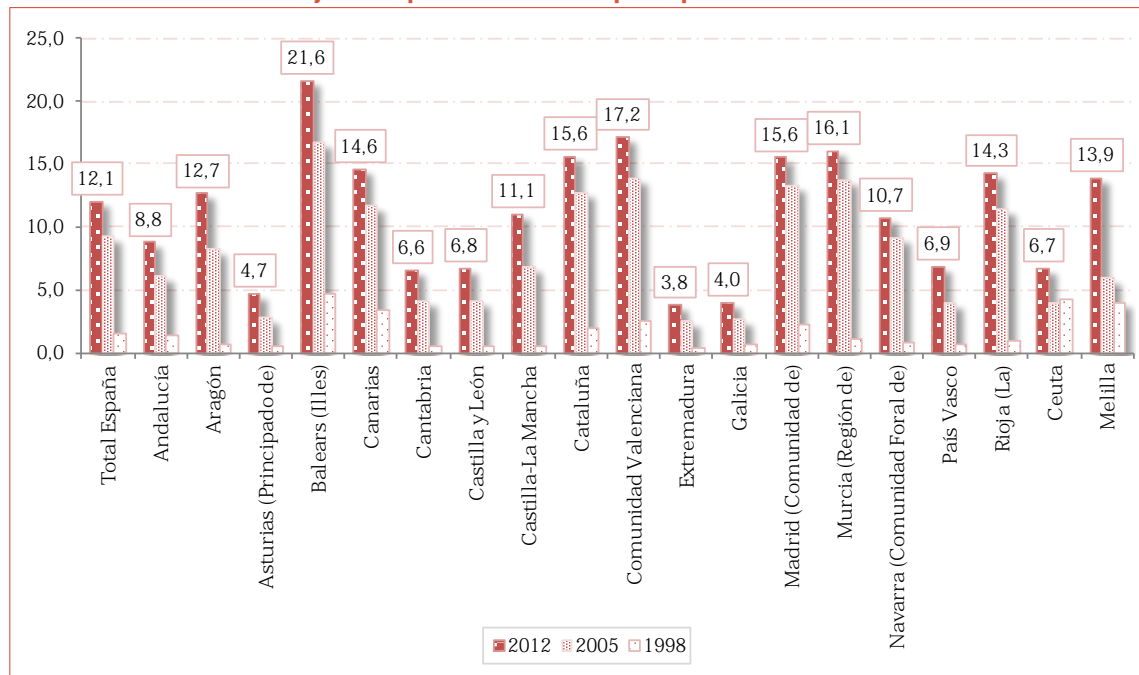
FUENTE: padrón de habitantes. Varios años (INE).

## PERFIL ÉTNICO DIFERENCIADO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

La escasa homogeneidad de los flujos inmigratorios en las distintas regiones es otra característica del proceso inmigratorio español. El desequilibrio en la distribución territorial de los extranjeros no se limita únicamente al ámbito regional, sino que también se produce dentro de las propias regiones y municipios. Son múltiples los factores que propician la segregación de los extranjeros y su concentración en determinadas áreas geográficas, y suelen estar relacionados con las características de los mercados laborales y los diferentes modos de vida que, por un lado, atraen a los inmigrantes y, por otro, promueven la salida de los nativos.

La segmentación del mercado de trabajo y la existencia de mercados de trabajo étnicos tienden a agrupar a determinados colectivos de inmigrantes en determinadas áreas que ofrecen puestos de trabajo acordes con su cualificación laboral. Los inmigrantes, además, se concentran de forma proactiva o voluntaria para aprovechar la solidaridad de las redes sociales de los compatriotas llegados con anterioridad, que, adicionalmente, sirven de ayuda a la posible discriminación de la sociedad de acogida. Al mismo tiempo, esta concentración es una forma de preservar su cultura y modelo de vida tradicional, y extenderlo en la comunidad receptora.

**GRÁFICO 3**  
**Población extranjera empadronada en España por comunidades autónomas**

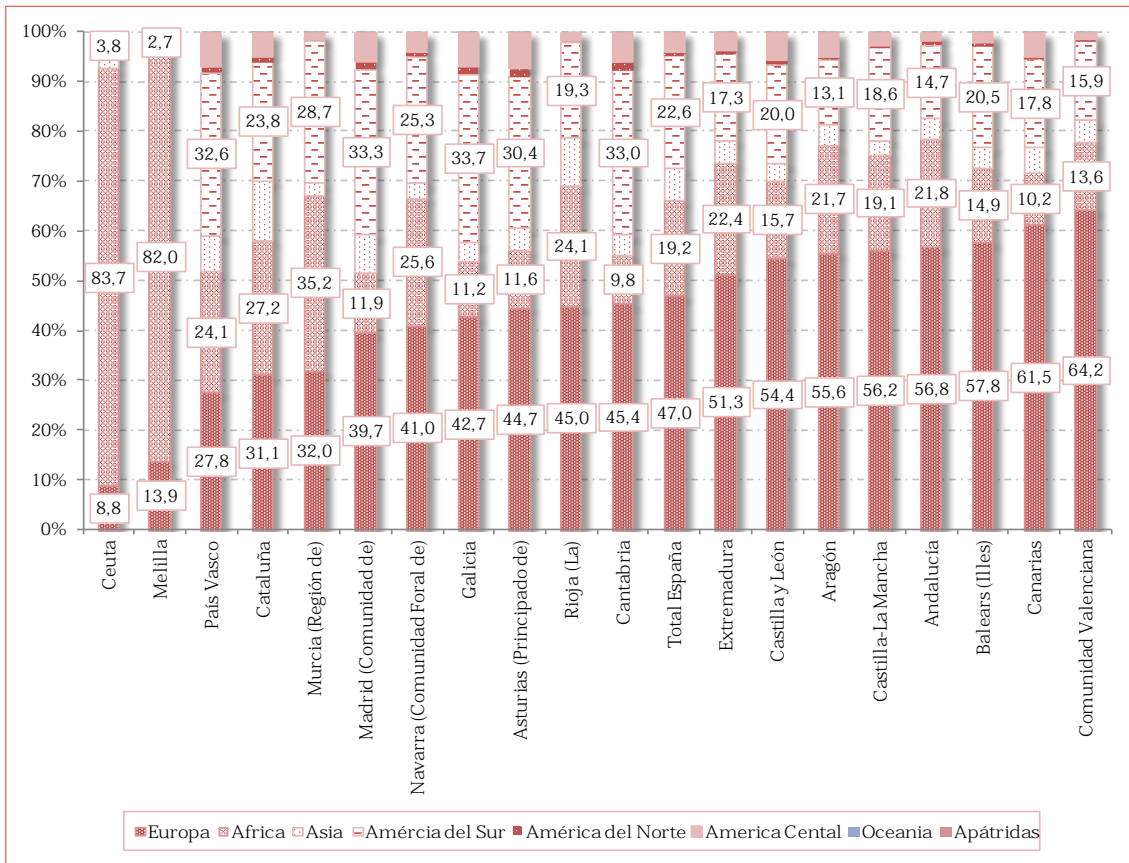


FUENTE: padrón a 1 de enero de 2012 (INE).

La facilidad de acceso a la vivienda ha sido otro factor fundamental, en el caso español, de este proceso de concentración, que se ha visto favorecido por el modelo de crecimiento urbano en España y la mejora de las infraestructuras. Ambos procesos han facilitado el transporte desde el centro de las grandes ciudades a barrios periféricos, algunos de ellos más acomodados, a los que se ha desplazado una buena parte de la población nativa, y otros a los que se traslada una parte importante de los extranjeros. No obstante, Dehesa (2008:176) señala que “la segregación no depende de los inmigrantes, sino de los nativos, de su activismo defensivo nativista contra ellos y de su discriminación activa, bien pagando para evitar inmigrantes cerca (discriminación descentralizada) o bien restringiendo la localización de los inmigrantes a ciertos barrios o guetos (discriminación centralizada)”.

Cataluña, Islas Baleares, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía son las principales receptoras de inmigrantes (Tabla A5). El 1 de enero de 2012, el número de extranjeros empadronados en Cataluña ascendía a 1.183.907, un 15,6% del total de la población, siendo la región con un mayor número de extranjeros empadronados. No obstante, las comunidades autónomas que concentran un mayor porcentaje de extranjeros son las Islas Baleares y la Comunidad Valenciana, con un 21,6% y un 17,2% del total de su población (Gráfico 3). La evolución regional de la población extranjera ha sido muy heterogénea tanto por su intensidad como por las características demográficas (origen geográfico, sexo y edad) de los distintos

**GRÁFICO 4**  
**Distribución regional de la población extranjera por origen (2012)**



FUENTE: explotación estadística del padrón (2012). INE.

colectivos que se han afincando en cada comunidad autónoma y que han ido configurando perfiles étnicos específicos en cada una de ellas.

Por un lado, las Islas Baleares y la Comunidad Valenciana concentran al mayor porcentaje de población extranjera y aglutinan, junto con Canarias y Andalucía, a los considerados inmigrantes no económicos (Tabla A6). Son regiones en las que la intensidad del fenómeno inmigratorio ha sido menor que el del resto de regiones, puesto que, en 1998, ya concentraban un porcentaje de población extranjera superior al del resto (4,8% y 2,5%, respectivamente). En ellas, un 41% y un 33% de los inmigrantes proceden de la Unión Europea y más del 25% tienen edades por encima de los 55 años.

Por otro lado, se encuentran las regiones del interior que han experimentado el crecimiento más importante en población extranjera residente. Castilla-La Mancha ha multiplicado por 24 el número de extranjeros, Aragón lo ha hecho por 22 y La Rioja por 18. A ellas habría que añadir la Región de Murcia, que también ha multiplicado por 22 el número de extranjeros. En

estas regiones hay un porcentaje significativamente alto de población procedente de África atraída por las posibilidades laborales en la agricultura que ofrecen estas regiones (Gráfico 4).

Madrid y Barcelona se configuran con un perfil étnico individual y con necesidades educativas muy específicas. En Barcelona se encuentra empadronado un 18% del total de los marroquíes residentes en España<sup>19</sup>. Madrid, por el contrario, concentra un gran porcentaje de latinoamericanos (la segunda mayor concentración después de Galicia<sup>20</sup>): un 42% del total de peruanos y casi un 37% de los dominicanos residentes en el territorio español viven en Madrid. Una gran parte de la población latina son mujeres jóvenes que llegan a las grandes ciudades atraídas por las posibilidades laborales en el terreno doméstico y los servicios, con un objetivo de permanencia en España y que, normalmente, reagrupan la familia o la forman aquí.

Todas estas características de la población extranjera son importantes a la hora de valorar el impacto de dichos colectivos en las políticas sociales suministradas por las distintas comunidades autónomas. Así, la población extranjera de más edad tendrá mayores efectos sobre las políticas sanitarias, mientras que son las poblaciones jóvenes las que tendrán un mayor impacto sobre las políticas educativas<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> El mayor porcentaje de marroquíes en Barcelona se explica por la existencia de antiguos núcleos de residentes en los alrededores de Barcelona y, especialmente, por el “embalse” de migrantes que pretendían cruzar los Pirineos después de 1973. Estos primeros núcleos de población pusieron en marcha las redes sociales que atrajeron cada vez a más compatriotas (Colectivo Ioé, 2003).

<sup>20</sup> Galicia reúne a 10% del total de los brasileños residentes en España y a un 16% de los portugueses, que son atraídos por las similitudes idiomáticas.

<sup>21</sup> A este respecto, en Vicéns *et al.* (2006) se realiza un análisis detallado del impacto que la inmigración ha tenido, en la Comunidad de Madrid, en los diferentes ámbitos económicos y, en particular, para las políticas sanitaria y educativa.



## Características y composición del alumnado extranjero en España

Una de las políticas sociales que se ha visto fundamentalmente afectada por el fenómeno migratorio es la política educativa. La educación es, ciertamente, uno de los principales baluartes para facilitar y garantizar la integración y socialización de los extranjeros, ya que facilita el aprendizaje y asimilación de la historia y cultura del país de destino y, sobre todo, del idioma, desconocido en algunos casos cuando los jóvenes se integran a la escuela.

El espectacular aumento de extranjeros en España que tuvo lugar desde finales de los años noventa hasta el año 2010 no se limitó únicamente a población adulta, ya que una parte importante de los extranjeros residentes en nuestro país son menores de edad (aproximadamente un 20%) y, por tanto, en su mayoría, población en edad escolar obligatoria. En un primer momento, la inmigración se compone de adultos que entran en España en busca de trabajo, dejando, en la mayor parte de los casos, a la familia en el país de origen. Sin embargo, y a medida que pasan los años, se produce la reunificación familiar y la entrada de los menores, que deben insertarse en el sistema educativo (Pérez-Esparrells y Rahona, 2009). A estos niños y adolescentes inmigrantes que entran en nuestro país hay que añadir el creciente número de niños de padres extranjeros que nacen en nuestro país y conservan la nacionalidad de sus padres. Ambos colectivos tienen características diferenciadas, pero en ambos casos aparecen en las estadísticas educativas como “extranjeros”.

En el ámbito educativo, a las dos características del proceso inmigratorio que hemos visto anteriormente (su intensidad y heterogeneidad), se une la escasa natalidad de la población española. El aumento de la presencia de inmigrantes en España ha coincidido con una reducción muy elevada de las cohortes de alumnos españoles, por lo que los inmigrantes han venido a compensar la importante reducción que la población escolar autóctona estaba experimentando y que hubiera supuesto una reducción muy significativa del número de estudiantes escolarizados en España. Salinas y Santín (2010) calculan que para el curso 2006-07, la inmigración supuso el aumento de 2,65 alumnos por aula en cada centro educativo público y 1,41 en centros concertados. Esto implica que, desde el curso 2000-01 al 2006-07, se crearon en España más de 1.600 nuevos grupos en centros públicos y más de 1.200 en centros concertados como consecuencia directa de la escolarización de inmigrantes<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> No obstante, en el momento actual se está produciendo un cambio de tendencia, provocado por el regreso de inmigrantes a su país de origen.

La población extranjera escolarizada es heterogénea y no tiene por qué mostrar las mismas pautas demográficas que la población extranjera en su conjunto, pues dependerá de la edad de la población inmigrada y de su distribución geográfica, como se ha analizado anteriormente. En este capítulo se realizará un análisis cuantitativo y cualitativo de las características demográficas de los inmigrantes escolarizados en enseñanzas de régimen general<sup>23</sup>. Sin embargo, es preciso hacer una observación previa sobre la terminología utilizada por las estadísticas educativas españolas en relación con el alumnado extranjero y que servirán de base para los análisis realizados en los siguientes capítulos. En todas ellas se utiliza un criterio eminentemente jurídico, considerando alumno extranjero al que no tiene nacionalidad española<sup>24</sup>. No obstante, es necesario señalar la importancia de tomar en consideración, para evaluar el impacto real de la inmigración en las aulas, a los alumnos que, aun teniendo la nacionalidad española, han nacido en el extranjero o son hijos de padres extranjeros. Así, la OCDE, en las pruebas PISA, no tienen en cuenta el criterio de nacionalidad, sino de nacimiento, especialmente de los padres, y distingue entre tres tipos de estudiantes de acuerdo con su condición de inmigrante en el país de estudio: estudiantes nativos, estudiantes inmigrantes de primera generación y estudiantes inmigrantes de segunda generación. Aun así, un desglose más pormenorizado de las características de nacimiento o nacionalidad de los estudiantes permitiría una mejora de las investigaciones sobre educación e inmigración en un futuro.

## EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO

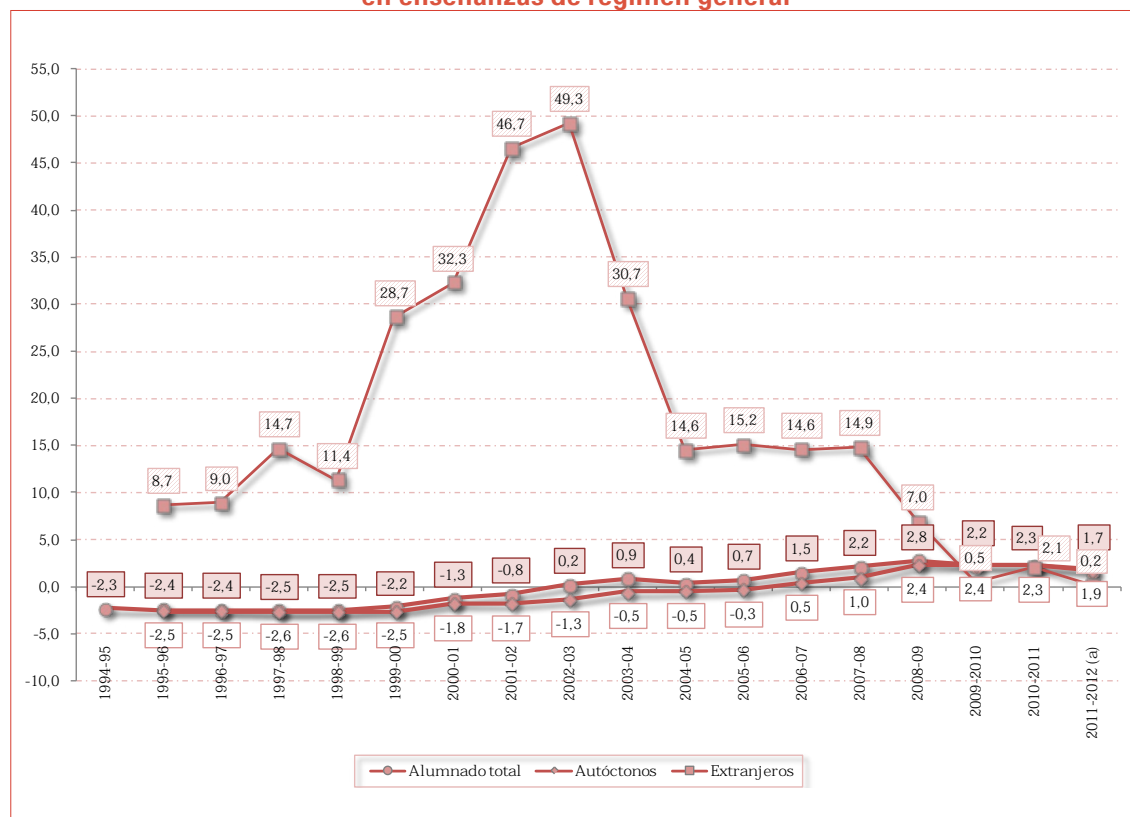
Como se ha señalado, la escasa natalidad de la población española derivaba en los últimos años de los noventa en una reducción año a año de la población escolarizada en enseñanzas de régimen general, que caía a una tasa del 2,5% anual hasta principios de la década de los 2000 (Gráfico 5). Hasta ese momento, la entrada de alumnos extranjeros en las escuelas era escasa. Sin embargo, a principios de los años 2000, el crecimiento de los estudiantes extranjeros comienza a ser muy elevado, superando el 25% de crecimiento anual durante cinco años consecutivos, lo que elevó el número de escolares extranjeros desde los 80.587 que había en el curso 98-99 hasta los 449.936 del curso 2004-05 (Tabla A8). Este hecho ha supuesto una continua reducción de las tasas de decrecimiento de la población escolarizada. De esta forma, a partir del curso 2002-03, el crecimiento del número de escolares retorna a valores positivos (0,2%), pese a que la población nativa seguía disminuyendo (-1,3%). El año 2004-05 supone el comienzo de la ralentización en el crecimiento de la población extranjera escolarizada, dis-

---

<sup>23</sup> Enseñanzas de régimen general, si bien en adelante todas las referencias educativas, aunque no explícitas, no incluyen las enseñanzas de régimen especial (escuelas oficiales de idiomas, enseñanzas artísticas...).

<sup>24</sup> Las estadísticas de alumnado extranjero del Ministerio de Educación que serán utilizadas en este capítulo recogen al alumnado extranjero por país de nacionalidad. El alumnado que está en situación de doble nacionalidad con otro país se considera español.

**GRÁFICO 5**  
**Crecimiento (%) del número de extranjeros y de la población total escolarizada en enseñanzas de régimen general**



FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Series.

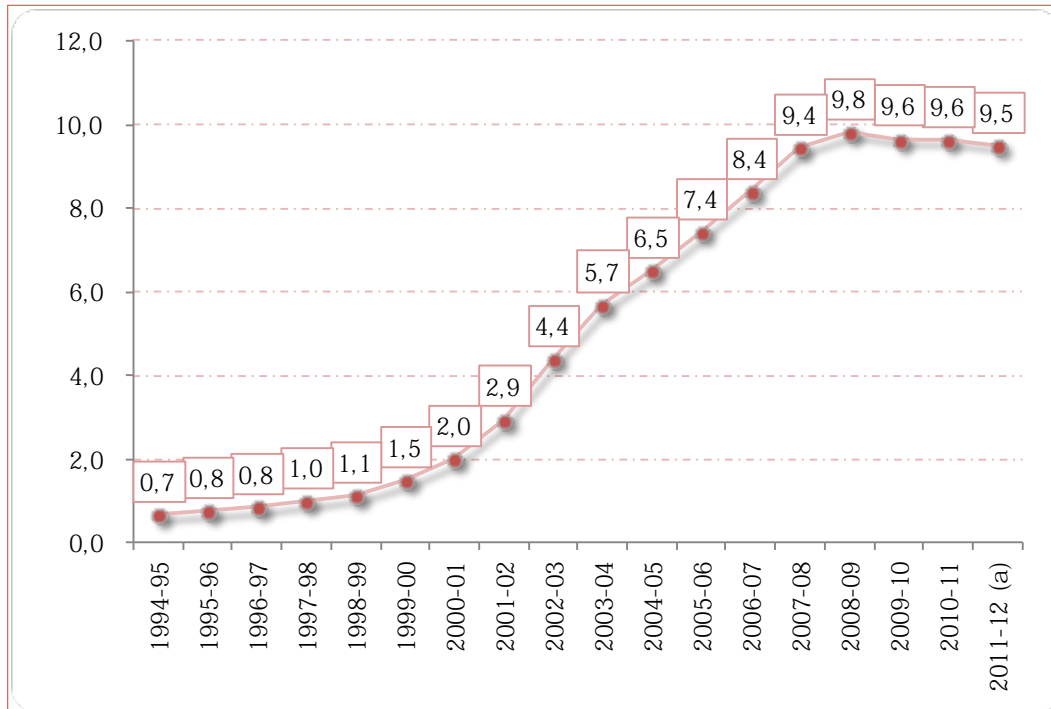
minuyendo hasta cifras en torno al 15% anual<sup>25</sup>. Al mismo tiempo, la población autóctona en edad de escolarización comienza a crecer y, consecuentemente, la población total escolarizada sigue aumentando. Es a partir del curso 2008-09 cuando comienza a reflejarse en las aulas el impacto de la crisis económica, que ha provocado el retorno de muchas familias extranjeras a sus países de origen debido a las dificultades económicas que encuentran en España y al aumento de la tasa de desempleo<sup>26</sup>. Por consiguiente, la población extranjera escolarizada aumenta a tasas inferiores al 5%, situándose en niveles de crecimiento similares a los de comienzos de los años noventa<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> Esta reducción del crecimiento del número de alumnos extranjeros coincide con la reducción del crecimiento de los extranjeros residentes (Tabla 3).

<sup>26</sup> Tal y como se observaba en la Tabla 3, a partir del año 2008 el número de extranjeros cae un 7%.

<sup>27</sup> Aunque se detecta un gran paralelismo entre el Gráfico 5 y la Tabla 3 en lo que se refiere a los periodos de máxima entrada de extranjeros en España y en las escuelas, conviene destacar que, en las escuelas, la tasa de crecimiento ha sido más elevada, debido, por un lado, a la obligatoriedad de la escolarización de los menores de 16 años, independientemente de su estatus jurídico, y, por otro lado, a los incentivos de las familias de los menores para su escolarización, que facilita la inserción laboral de los hombres y, principalmente, de las mujeres inmigrantes.

**GRÁFICO 6**  
**Evolución del porcentaje de extranjeros escolarizados**  
**en enseñanzas de régimen general**



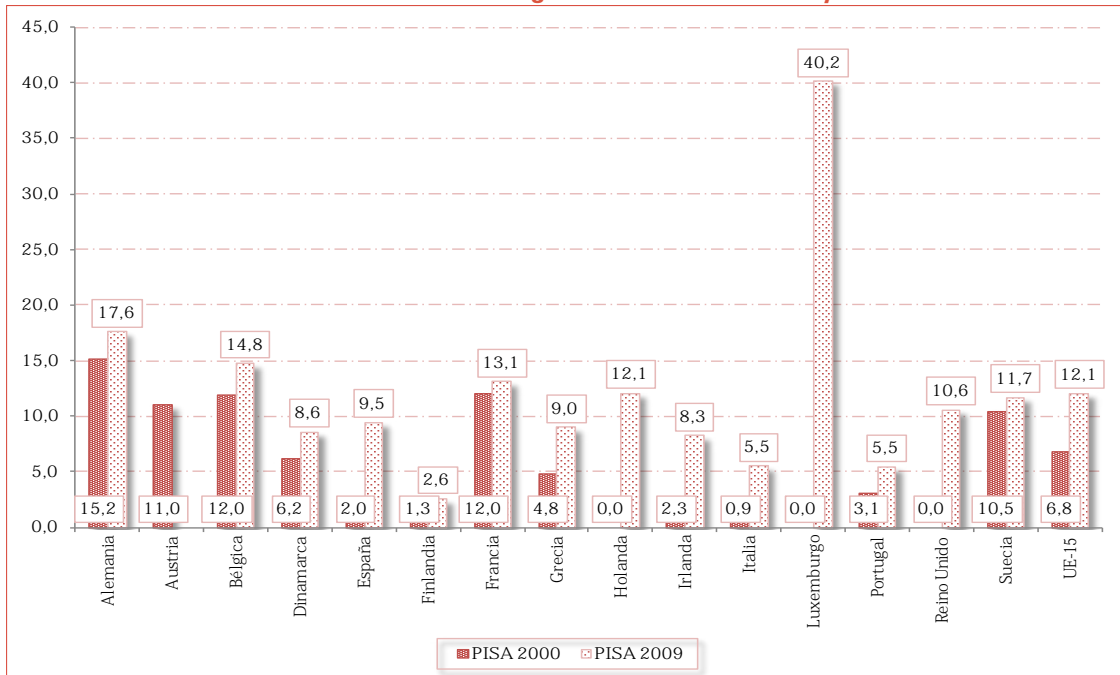
FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Series.

La entrada de estudiantes extranjeros, unida a la reducción de los estudiantes nativos, ha producido un continuo crecimiento del porcentaje de estudiantes extranjeros escolarizados en las aulas. Hasta el curso 2000-01, la presencia de alumnos extranjeros era prácticamente testimonial y solo un 2% de los estudiantes tenía este estatus (Gráfico 6). Las tasas de crecimiento tan elevadas que se produjeron a lo largo de prácticamente toda la década de los años 2000 elevó extraordinariamente este porcentaje, de forma que, en el curso 2008-09, casi uno de cada diez alumnos escolarizados era extranjero. Ese es el curso escolar con mayor presencia de extranjeros en las aulas, ya que, a partir de ese momento, comienza una reducción lenta, pero continua, que prosigue en la actualidad.

Ahora bien, cuando se habla de escolares extranjeros, se están examinando dos grupos que deberían considerarse, a nuestro modo de ver, de forma diferente desde un punto de vista educativo. Nos referimos, por un lado, a los niños nacidos en España de padres extranjeros y que conservan, por tanto, el calificativo de “alumno extranjero”<sup>28</sup>, aunque toda su vida escolar la realizan en el sistema escolar español, por lo que deberían presentar las mismas dificultades

<sup>28</sup> Según nuestro ordenamiento jurídico, son españoles de origen los niños nacidos de padre o madre española o los nacidos en España cuando sean hijos de padres extranjeros si, al menos uno de los padres, ha nacido en España (se exceptúan los hijos de diplomáticos).

**GRÁFICO 7**  
**Evolución del estatus de inmigrante entre PISA 2000 y PISA 2009**



FUENTE: Informe PISA 2000 y 2009. OCDE.

des escolares que los alumnos no extranjeros con sus mismas condiciones socioeconómicas<sup>29</sup>. Y, por otro lado, a los alumnos extranjeros nacidos fuera de nuestro país. Sin embargo, las estadísticas disponibles en el ámbito nacional no permiten, en la mayor parte de los casos, esta diferenciación, aunque sí lo hacen los datos extraídos de las pruebas PISA que se analizarán en este trabajo más adelante.

El continuo crecimiento del porcentaje de extranjeros escolarizados en la última década ha propiciado que se instaure en la sociedad española una impresión generalizada de que el número de inmigrantes presentes en las aulas es muy elevado o, incluso, *demasiado elevado*<sup>30</sup>. Sin embargo, las cifras anteriores no parecen confirmar esta impresión, que, además, no se constata con las comparaciones europeas. Cachón (2004) argumenta que algunos grupos sociales o personas pudieran pensar que el número de extranjeros es elevado por la rapidez con la que han entrado los inmigrantes en el sistema escolar y por otros argumentos relacionados con la concentración geográfica de los alumnos extranjeros en algunas regiones y, sobre todo, en centros escolares públicos<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Según datos del Ministerio de Educación, de la población extranjera residente en España y que tiene entre 3 y 15 años de edad (educación obligatoria), un 22,3% ha nacido en España (Tabla A7).

<sup>30</sup> Este asunto ha producido un apreciable “nivel de alarma” en la opinión pública, de manera que las encuestas revelan que el 20,5% de los españoles aceptaría un trato desigual y favorable a los nativos frente a los inmigrantes en el sistema educativo. Este porcentaje se eleva al 42,7% en referencia al sistema sanitario (Garrido y Cebolla, 2010).

<sup>31</sup> Añade que también se vislumbran otros motivos relacionados con el rechazo a culturas o grupos sociales con rasgos fenotípicos, culturales o religiosos diferentes a los mayoritarios en España.

Así, la continua entrada de estudiantes extranjeros no ha supuesto que España sea de los países de la Unión Europea con una mayor tasa de población extranjera escolarizada, si bien ha pasado de tener una de las tasas más bajas a situarse en torno a la media. En el Gráfico 7 se observa que España era, en las pruebas PISA 2000, el tercer país, tras Italia e Irlanda, con menor porcentaje de inmigrantes presentados, tan solo un 2% del total de estudiantes. Nueve años después, en las últimas pruebas PISA realizadas (2009), el porcentaje de extranjeros ha crecido en España por encima de lo que lo ha hecho en el resto de países<sup>32</sup>, pero, aun así, continúa presentando unos niveles inferiores a los de muchos otros países europeos, como Francia, Reino Unido, Suecia o Alemania. Sin embargo, el elevado crecimiento ha situado a España por delante de países que en el año 2000 escolarizaban a un mayor número de extranjeros (Grecia, Portugal, Dinamarca o Irlanda).

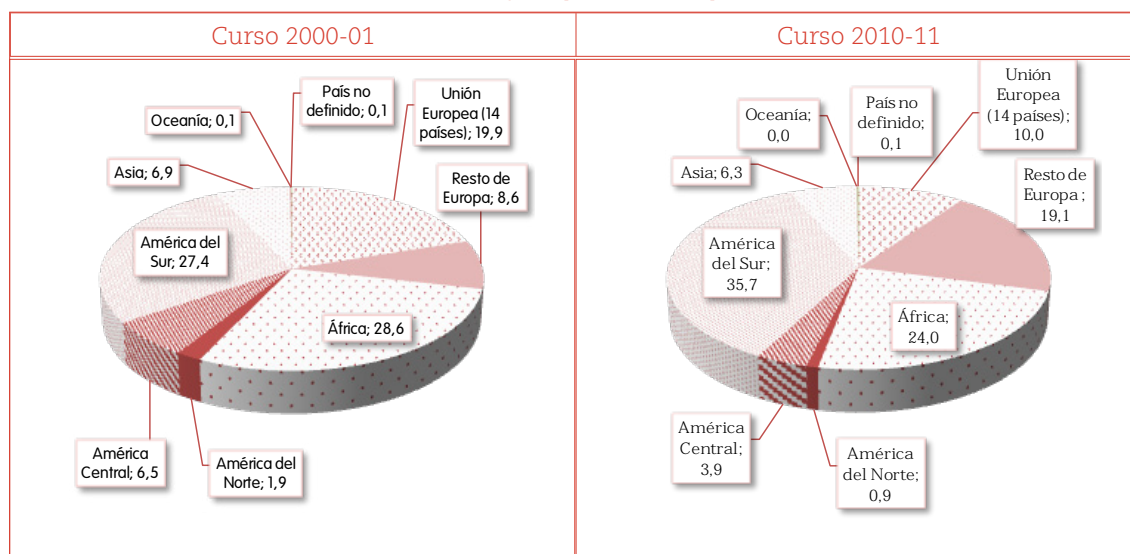
Como se ha comprobado anteriormente, la heterogeneidad de la población extranjera es muy amplia, y las referencias comunes y homogéneas a todo el colectivo son demasiado simplificadoras, más aún cuando se tratan temas del ámbito escolar. A nuestro modo de ver, la complejidad de la inmigración en las escuelas va asociada a cuatro factores, que en algunas ocasiones confluyen y que estudiaremos en los siguientes apartados. El origen de los estudiantes extranjeros es un factor fundamental que determina la facilidad o dificultad para su integración escolar, debido, además de a factores culturales y sociales, a las diferencias idiomáticas. Carabaña (2004b) argumenta que la mera cantidad de inmigrantes, aunque es importante, no dice mucho sobre las exigencias que plantean al sistema escolar, ya que lo importante son ciertas cualidades o características de las que depende que su integración escolar sea más o menos difícil (la lengua, los niveles de conocimiento previos y la distancia entre las costumbres de casa y las de la escuela). En segundo lugar, la desigual distribución del alumnado entre comunidades autónomas, que configura perfiles étnicos específicos en cada una de ellas, es otro factor que se estudiará. En tercer lugar, debe tenerse en cuenta las diferencias entre centros educativos según su titularidad, hecho que ha provocado una alta concentración de escolares extranjeros en centros públicos. Por último, el nivel educativo cursado por los extranjeros, que evidencia un mayor fracaso escolar de la población inmigrante, que se encuentra subrepresentada en los niveles educativos postobligatorios (Pérez-Esparrells y Morales, 2008).

## **DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR SU ORIGEN GEOGRÁFICO**

El colectivo de “extranjeros” escolarizado en el sistema educativo español presenta una gran diversidad y heterogeneidad, determinada fundamentalmente por su lugar de procedencia. El

<sup>32</sup> Algunos países de Europa occidental experimentaron tiempo atrás (en la década de los sesenta y los setenta del siglo xx) el mismo *boom* inmigratorio que se registró en España a partir del año 2000.

**GRÁFICO 8**  
**Alumnado extranjero por área de procedencia**



FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Curso 2010-11. Ministerio de Educación.

desglose de este colectivo tan amplio en otros más específicos y homogéneos permite realizar un análisis más pormenorizado de las características de los escolares y las posibles dificultades que encontrarán en su tránsito educativo.

Un primer desglose permitiría agrupar, por un lado, a los escolares extranjeros procedentes de países con alto nivel de desarrollo (Estados Unidos, Canadá y algunos países europeos) y, por otro lado, a los procedentes de países con bajo nivel de desarrollo. Ambos colectivos difieren, fundamentalmente, en los objetivos de la familia para la inmigración y, por tanto, en el contexto socioeconómico en el que se desenvuelve el joven inmigrante, y en su trayectoria escolar previa, lo que puede ser un determinante a la hora de elegir la región de destino y el centro de escolarización, pero también para valorar su posible permanencia en España, e incluso determinar el nivel educativo máximo al que accederán estos estudiantes en el sistema escolar español.

El Gráfico 8 muestra una primera aproximación a la gran heterogeneidad de los alumnos extranjeros presentes en los colegios e institutos españoles en el curso 2010-11 y su evolución en toda la década. El 65% de los estudiantes escolarizados en el curso 2010-11 procedía de América del Sur y Central y África, las principales regiones de origen de los niños y jóvenes presentes en las escuelas españolas; esto supone 2,5 puntos porcentuales más que en el curso 2000-01. El resto de los inmigrantes está compuesto por una gran variedad de orígenes, en algunas ocasiones claramente heterogéneos, como los agrupados en el epígrafe resto de Europa

(19,1%) o los asiáticos (6,3%). La evolución de las diversas nacionalidades ha sido dispar en la década analizada, aunque destaca la reducción del porcentaje de alumnos procedentes de la UE-15 y América del Norte, que, junto con los africanos, son los colectivos que han disminuido su porcentaje en la década. Sin embargo, aumentan los alumnos extranjeros procedentes de América Central y, fundamentalmente, de América del Sur.

El alumnado inmigrante procedente de países con alto nivel de desarrollo constituye un conjunto bien diferenciado del resto de la inmigración. Supone aproximadamente el 10% del total de alumnos escolarizados<sup>33</sup> y se caracteriza por su clara progresión en el sistema educativo, de forma que están sobrerrepresentados en el bachillerato.

América del Sur y Central aportan a los centros escolares un 39,6% del total de estudiantes extranjeros. En este caso, y a excepción de los alumnos brasileños (2%), el idioma común facilita notablemente la incorporación de estos alumnos en nuestro sistema educativo, ya que comparten también, en ocasiones, una tradición y cultura similares a las españolas. Su integración, por tanto, no se dificulta por estos motivos, sino por la edad a la que ingresan al sistema escolar español, por su trayectoria educativa previa y por las dificultades económicas y sociales de la familia, que pueden ser determinantes del abandono prematuro de los estudios.

La presencia de africanos en la escuela también es importante, ya que suponen un 24% del total de extranjeros escolarizados. Los estudiantes africanos son los que tienen, *a priori*, mayores dificultades para su integración plena en el sistema escolar. A las dificultades propias por el desconocimiento del idioma y las diferencias religiosas o incluso alimenticias, se une el hecho de que la mayoría no han llevado una escolarización normalizada en sus países de origen. En muchas ocasiones ni siquiera han estado escolarizados, por lo que, obviamente, tienen dificultades para un seguimiento normalizado de las clases<sup>34</sup>.

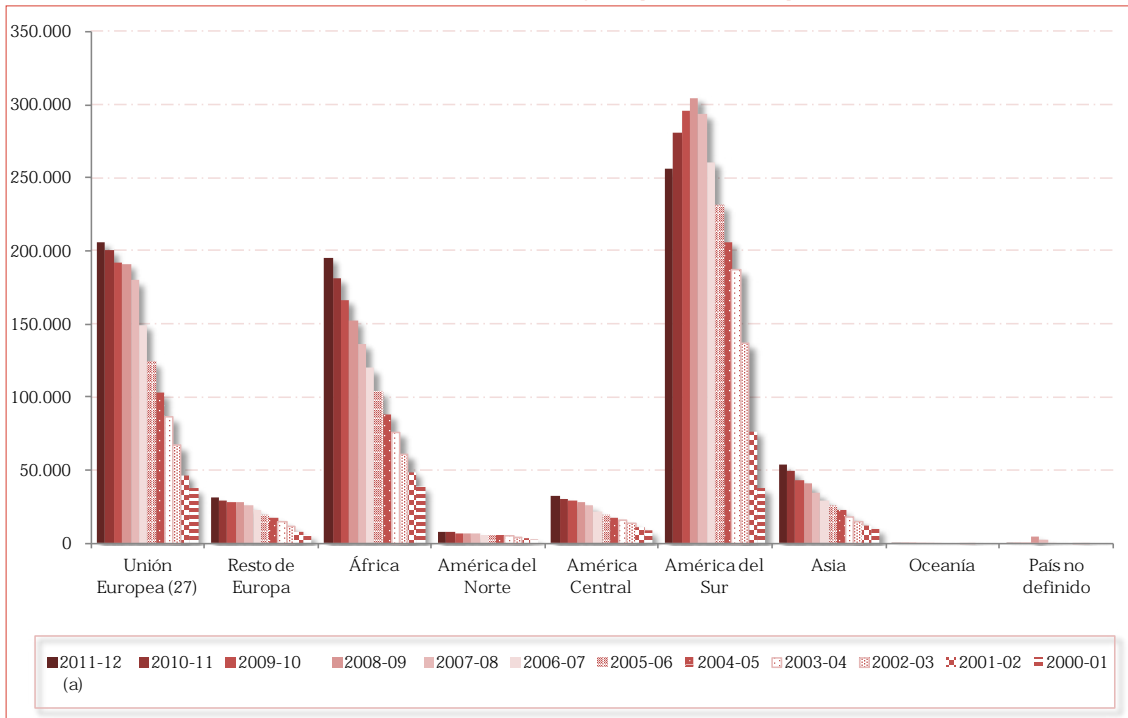
El colectivo de estudiantes del resto de Europa es el más heterogéneo, ya que en él están incluidos los ciudadanos procedentes de países como Suiza, Andorra o Noruega, cuya inmigración es escasa y no está motivada por razones económicas, pero también de otros países

<sup>33</sup> En el estudio de Vicéns *et al* (2006), Pérez-Esparrells considera que la población escolar inmigrante económica asciende a un 93,5% en 2003, haciendo referencia a un estudio de García-Fernández (2004), en el que se considera que los escolares extranjeros que provienen de países en vías de desarrollo y se encuentran escolarizados en la escuela madrileña suponen un 91,4%. Pérez-Esparrells considera inmigrante no económico al procedente de la UE-15, Estados Unidos, Canadá, Noruega y Suiza. Considerando esos mismos países, el porcentaje de inmigrantes no económicos en el curso 2010-11 ascendía a un 11,3%.

<sup>34</sup> En términos generales, los escolares inmigrantes se escolarizan por edad, independientemente de la trayectoria educativa anterior. En muchas ocasiones, esta trayectoria es desconocida, al no aportar los escolares la documentación necesaria o estar esta en una lengua diferente. En todo caso, y aunque se dispusiera de la información, sería difícil homologar los conocimientos y destrezas de otros países a los propios de nuestro sistema educativo. En muchas ocasiones, por tanto, la decisión del curso de escolarización se toma para facilitar la integración social del alumno, más que por razones puramente educativas.

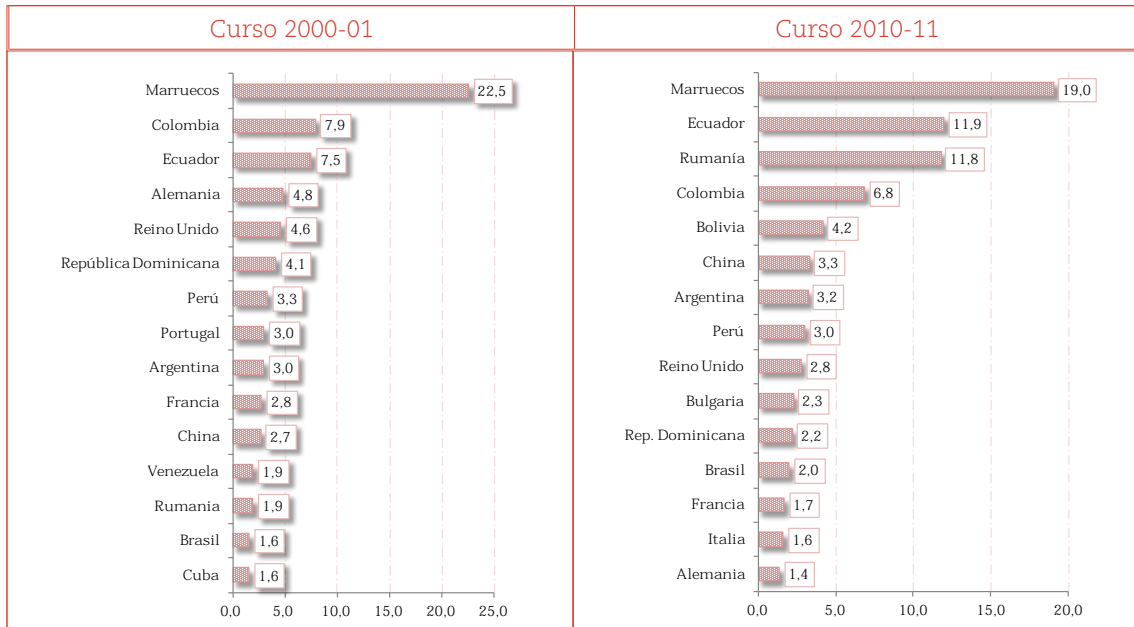


**GRÁFICO 9**  
**Evolución del alumnado extranjero por área de procedencia**



FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Principales series. Ministerio de Educación.

**Gráfico 10**  
**Evolución por nacionalidades**



FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Principales series. Ministerio de Educación.

de reciente incorporación a la Unión Europea, cuya entrada en España tiene un condicionante económico relativamente importante, como es el caso de los ciudadanos rumanos o los búlgaros, que constituyen dos de las nacionalidades con mayor presencia en las aulas españolas.

El análisis detallado de la evolución de los distintos colectivos extranjeros muestra su variabilidad en la década analizada. El colectivo de inmigrantes procedentes de América del Sur es, a la vista del Gráfico 9, el que más condicionado ha estado por la situación económica de España, habiéndose producido una salida neta de los escolares inmigrantes procedentes de dicha región geográfica en los últimos cuatro cursos. En este caso, a las dificultades económicas de nuestro país se unen las mejores condiciones de los países de origen y las facilidades dadas por las autoridades españolas para el retorno a los que así lo deseaban. De esta forma, a partir del año 2008-09, este colectivo experimenta un retorno neto, disminuyendo su número en 50.000 alumnos en tres cursos escolares. Es el único colectivo de extranjeros que experimenta una reducción en estos años, ya que el resto de colectivos ha experimentado, durante todo el periodo, un lento, pero continuo, aumento.

Todos estos cambios han conducido a que el perfil de los estudiantes extranjeros que residen en España se haya modificado sustancialmente durante la década de los 2000, produciéndose una mayor diversificación de las nacionalidades predominantes (Gráfico 10). Los alumnos marroquíes siguen siendo la nacionalidad mayoritaria en las escuelas, si bien ahora constituyen el 19% del total de extranjeros, frente al 22,5% que representaban en el curso 2000-01. En ese curso, dos de las siguientes cuatro nacionalidades más importantes en cuanto a número de escolares procedían de la UE-15, dejando esas posiciones en el curso 2010-11 a diversas nacionalidades iberoamericanas y Rumania, cuya presencia era prácticamente testimonial en el curso 2000-01 y se ha convertido, por tanto, en el país de procedencia en el que se ha producido un mayor incremento en estos años<sup>35</sup>.

## **DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS**

La distribución de la población extranjera entre comunidades autónomas dista de ser homogénea, como ha quedado reflejado en el apartado “Perfil étnico diferenciado por comunidades autónomas” (págs. 23-26). En cada comunidad autónoma se ha configurado un perfil étnico diferente y estrechamente relacionado con factores que conciernen al mercado laboral y a la existencia de posibilidades de empleo para la cualificación demandada por los inmigrantes. Del mismo modo, la distribución del alumnado extranjero entre comunidades autónomas

<sup>35</sup> Aunque los cambios en los dos cursos analizados son apreciables, son aún más significativos si se comparan con los del curso 1998-99, en los que Marruecos era ya la nacionalidad predominante, pero las cuatro siguientes eran países procedentes de la UE-15 (Alemania, Reino Unido, Francia y Portugal), como se constata en la Tabla A9.

tampoco es homogénea, si bien no ha seguido una estructura idéntica a la de los inmigrantes en su conjunto, ya que la estructura de edades de la población inmigrante es muy diferente en función de su nacionalidad, hecho que también incide en la fecundidad de las madres y, por tanto, en la población extranjera nacida en España y que se incorporará al sistema educativo.

Las regiones con mayor número de estudiantes extranjeros son Cataluña, Madrid y la Comunidad Valenciana. Entre las tres escolarizan a más del 50% de los alumnos extranjeros de todo el territorio (Tabla 6). También eran en 2000-01 de las regiones con mayor número de extranjeros escolarizados, aunque entonces Madrid, y no Cataluña, tenía la cifra más alta y Andalucía presentaba más estudiantes inmigrantes que la Comunidad Valenciana. Sin embargo, durante la última década, han sido las regiones interiores las que más han visto aumentar el número de extranjeros, siendo La Rioja, Castilla-La Mancha y Aragón, tras Ceuta, las regiones con mayor crecimiento de alumnos extranjeros.

Con objeto de conocer en qué medida el reparto de alumnos extranjeros entre regiones se realiza de forma idéntica que el del total de inmigrantes, las columnas denominadas I y II en la Tabla 6 representan el reparto de extranjeros y alumnos extranjeros regionalmente. El impacto de los alumnos extranjeros en la comunidad autónoma de residencia no solo dependerá del número absoluto de niños y jóvenes inmigrantes, sino también de la estructura demográfica de la región de residencia y la propia de los inmigrantes, y de su tendencia o no a la reagrupación familiar o a la formación de nuevas familias en la región de destino<sup>36</sup>. Desde este punto de vista, se ha observado que diferentes nacionalidades presentan distintas estructuras de edades y diversas formas de entender la inmigración, en lo que respecta a su permanencia y a sus posibilidades de asentarse definitivamente en España.

Así, por ejemplo, Canarias, Islas Baleares, la Comunidad Valenciana y Andalucía arrojan los datos más elevados en la columna III, indicando que se reparten una menor proporción de alumnos extranjeros que de población extranjera total, fenómeno que responde al perfil ético de la inmigración de estas regiones (población procedente de países desarrollados, con edad avanzada, que buscan su retiro o jubilación en el litoral español). Por el contrario, La Rioja, País Vasco, Castilla y León y Aragón concentran mayor porcentaje de alumnos extranjeros que de población extranjera total, debido a que son regiones con una población envejecida, por lo que la población inmigrante supone un aporte importante a su rejuvenecimiento y el impacto de los estudiantes extranjeros es mayor que en otras regiones.

---

<sup>36</sup> La reagrupación familiar es diferente según el país de origen y el sexo del inmigrante. Las probabilidades de reagrupación son mayores en el caso de inmigrantes del sexo femenino y si su país de residencia es Iberoamericana. Sin embargo, será menor en los ciudadanos marroquíes de sexo masculino.

**TABLA 6**  
**Distribución del alumnado extranjero por comunidades autónomas**

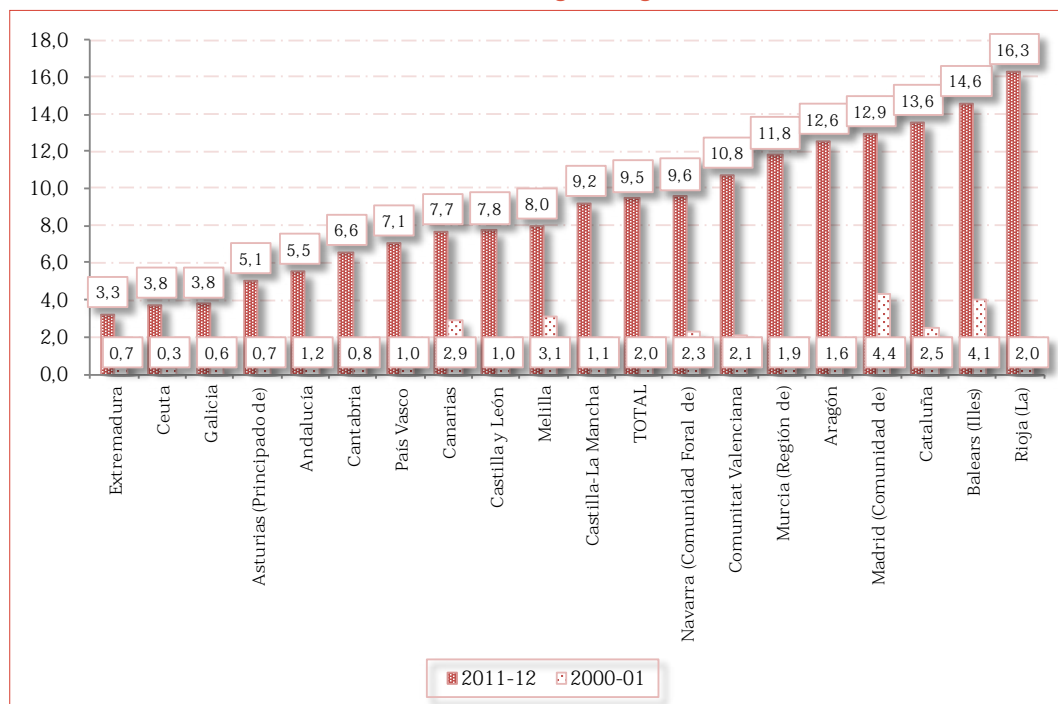
	2011-12	2000-01	2000/2011	Año 2012		
				(I) Distribución de población extranjera	(II) Distribución de alumnos extranjeros	(III) (I)/(II)
Andalucía	88.063	17.098	415,0	13,0	11,7	1,11
Aragón	26.343	2.803	839,8	3,0	3,5	0,85
Asturias (Principado de)	6.600	1.006	556,1	0,9	0,9	1,01
Baleares (Islas)	25.436	5.790	339,3	4,2	3,4	1,25
Canarias	27.138	9.892	174,3	5,4	3,6	1,50
Cantabria	5.909	668	784,6	0,7	0,8	0,87
Castilla y León	27.948	3.945	608,4	3,0	3,7	0,81
Castilla-La Mancha	34.503	3.486	889,8	4,1	4,6	0,90
Cataluña	175.468	24.902	604,6	20,7	23,4	0,89
Comunidad Valenciana	90.504	14.334	531,4	15,4	12,1	1,28
Extremadura	5.903	1.363	333,1	0,7	0,8	0,94
Galicia	14.034	2.350	497,2	1,9	1,9	1,04
Madrid (Comunidad de)	144.302	39.063	269,4	17,7	19,2	0,92
Murcia (Región de)	32.886	4.335	658,6	4,2	4,4	0,95
Navarra (Comunidad Foral de)	9.873	1.840	436,6	1,2	1,3	0,92
País Vasco	25.122	3.004	736,3	2,6	3,3	0,79
Rioja (La)	8.348	836	898,6	0,8	1,1	0,73
Ceuta	683	55	1141,8	0,1	0,1	1,09
Melilla	1.507	478	215,3	0,2	0,2	0,98
<b>Total</b>	<b>750.570</b>	<b>137.248</b>	<b>446,9</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Ministerio de Educación.

La concentración de inmigrantes en las aulas dependerá, por tanto, de la estructura demográfica de la población de la comunidad autónoma, además de las características propias de cada colectivo inmigrante. De esta forma, en las regiones con población más envejecida, la presencia de alumnos extranjeros en las aulas será más evidente por la escasez de alumnos nativos. En el curso 2011-12, en cinco comunidades autónomas más del 12% de los alumnos matriculados eran extranjeros (Gráfico 11). Las regiones con mayor concentración de estudiantes de otros países eran La Rioja (16,3%), Islas Baleares (14,6%) y Cataluña (13,6%). En el polo opuesto, tres regiones o ciudades autónomas escolarizan menos del 4% de alumnos extranjeros: Extremadura, Ceuta y Galicia. Si bien el crecimiento en todas ellas, desde el curso 2000-01, ha sido muy elevado, y las posiciones que ocupan las regiones son similares en los dos cursos académicos, destaca el fuerte crecimiento en la presencia de inmigrantes de La

Rioja y Aragón, que, partiendo de una cifra inferior al 2% de alumnos extranjeros en el curso 2000-01, escolarizan en el curso 2011-12 a más de un 12%.

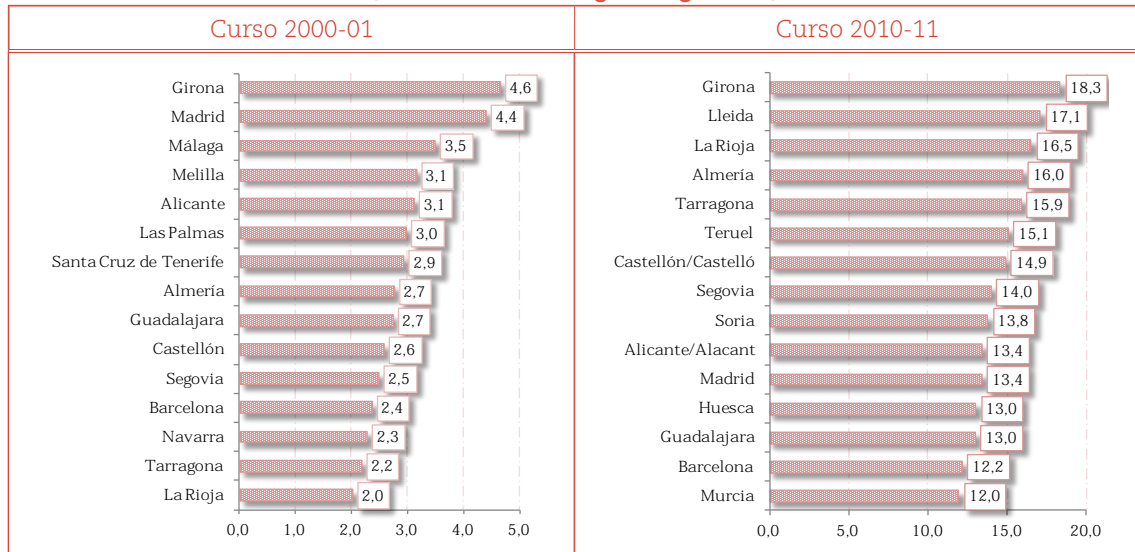
**GRÁFICO 11**  
**Porcentaje de alumnado extranjero en el alumnado matriculado**  
**(enseñanzas de régimen general)**



FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Ministerio de Educación.

La comparación provincial arroja resultados similares a los observados en el Gráfico 11. La mayor concentración se da, por un lado, en provincias del litoral mediterráneo y, por otro, en algunas provincias del interior. Las cuatro provincias catalanas se encuentran entre las 15 con mayor concentración de alumnos extranjeros en el curso 2010-11 (Gráfico 12), siendo Girona la provincia que aglutinaba y aglutina el mayor porcentaje de alumnos extranjeros. No obstante, el hecho más destacable es el incremento en el número de extranjeros de la mayor parte de las provincias del interior. Así, en Ávila, el número de inmigrantes se ha multiplicado por 20, en Ciudad Real por 15 y en Cuenca por 13. En estas provincias, la proporción de inmigrantes en las escuelas no es todavía muy elevada, ya que su presencia en el curso 2000-01 era prácticamente testimonial e inferior al 1%. También destaca la alta presencia de alumnos extranjeros en dos provincias aragonesas, Teruel y Huesca, que en el curso 2000-01 contaban con un porcentaje de inmigrantes en las aulas inferior al 1,5% y han pasado a tener un 15,1% y un 13%, respectivamente, de alumnos extranjeros. En todos estos ejemplos, la envejecida población autóctona, junto con las posibilidades de empleo en la agricultura o la construcción, han podido llevar a esta elevada concentración de alumnos extranjeros en las aulas.

**GRÁFICO 12**  
**Porcentaje de alumnado extranjero en el alumnado matriculado**  
**(enseñanzas de régimen general)**



FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Ministerio de Educación.

## DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR NIVELES EDUCATIVOS

La heterogénea distribución de los alumnos extranjeros también se manifiesta en los niveles y etapas educativas en las que los niños y jóvenes extranjeros se escolarizan de forma mayoritaria. Esta información resulta de gran relevancia si quieren constatarse las cifras de fracaso escolar de los jóvenes extranjeros y compararlas con las cifras de los nativos, ya que su permanencia en niveles educativos postobligatorios será una garantía de progreso y consecución de los objetivos fijados y, por tanto, la prueba de que la integración escolar se ha conseguido en los años previos.

En el curso 2010-11, la mayor parte de los extranjeros se escolarizaban en educación primaria (38,1%) o secundaria obligatoria (29,4%), siendo su presencia muy reducida en los niveles postobligatorios (11,9%) (Gráfico 13). Con respecto a los nativos, el alumnado extranjero se encuentra sobrerrepresentado en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria (ESO), las dos etapas educativas íntegramente gratuitas y, por tanto, las principales etapas en las que los estudiantes extranjeros permanecen escolarizados. También se encuentran sobrerrepresentados en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), siendo esta una de las principales evidencias del mayor fracaso escolar que muestran los estudiantes extranjeros<sup>37</sup>. A los PCPI acceden los alumnos que no han conseguido el título correspondiente

<sup>37</sup> En el curso 2010-11 estaban escolarizados en los PCPI 16.727 alumnos extranjeros, según queda reflejado en la Tabla A10.

al finalizar los estudios en ESO, lo que implica que no pueden continuar estudiando por los cauces ordinarios<sup>38</sup>.

Los alumnos extranjeros, sin embargo, están infrarrepresentados en todos los niveles postobligatorios. En primer lugar, porque su fracaso escolar es mayor que el de los alumnos autóctonos (como ya se refleja en las cifras de los PCPI y como quedará constatado en el capítulo 5 relativo a los resultados), lo que les impide acceder al título de ESO y, por tanto, proseguir los estudios. En segundo lugar, porque el coste de oportunidad de cursar estudios postobligatorios es muy elevado para los inmigrantes, cuyas condiciones socioeconómicas les obligan, en muchas ocasiones, a cambiar los estudios por el trabajo para colaborar en el sostenimiento de la familia. Las dificultades para poder compatibilizar el trabajo y la formación y la ausencia de becas-salario que disminuyan el coste de oportunidad de estudiar son las causas fundamentales para el abandono de los estudios en los colectivos con mayores dificultades socioeconómicas, entre los que se encuentran los jóvenes inmigrantes. Asimismo, hay desincentivos para la escolarización de los jóvenes inmigrantes, puesto que observan la experiencia laboral de sus padres y las dificultades que han experimentado en el país de acogida, y no encuentran estímulos para continuar estudiando (Cebolla y Larios, 2009).

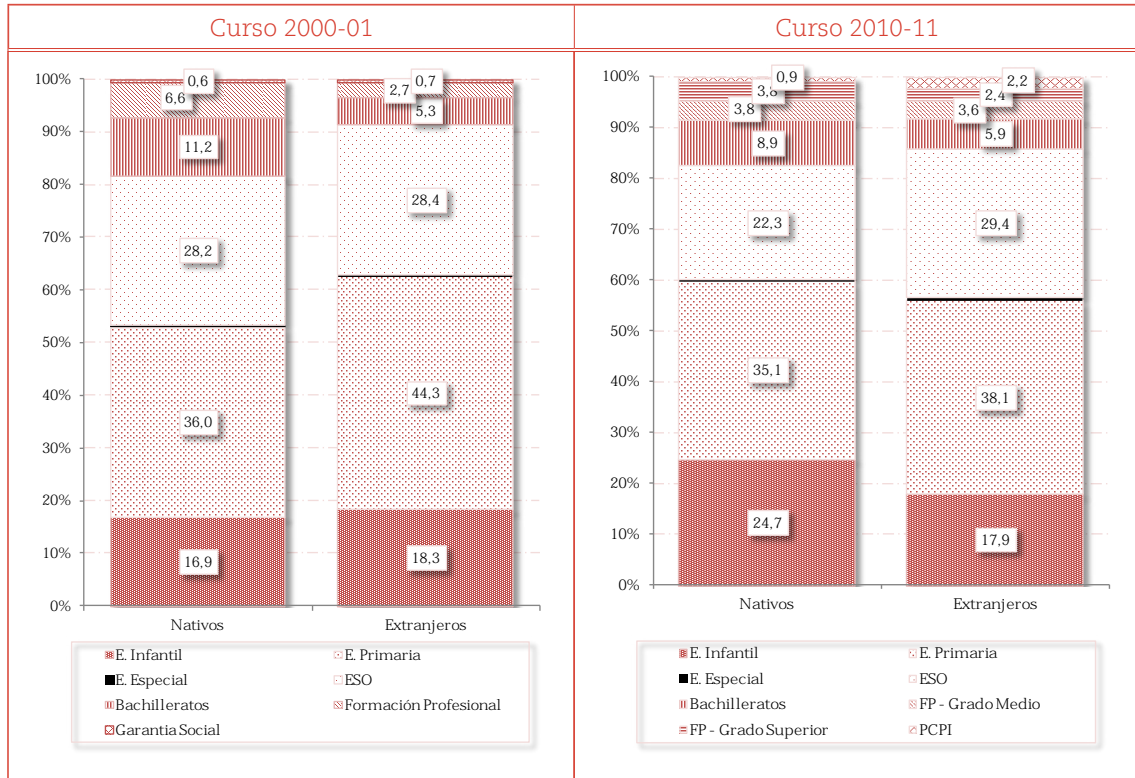
La situación ha experimentado cambios con respecto al curso 2000-01, y esta variación es un reflejo de la evolución demográfica tanto de nativos como de extranjeros. Por un lado, los nativos han aumentado su representación tan solo en educación infantil y PCPI, aunque en este caso muy levemente, y han reducido su participación en el resto de niveles educativos. El aumento de nativos en educación infantil se debe al aumento de las tasas de fecundidad de las españolas, que comienza a afectar a las cohortes de edad propias de este nivel educativo. Asimismo, la necesidad, cada vez mayor, de la escolarización de los hijos para facilitar la incorporación de las madres al mercado de trabajo, unida al aumento de la oferta de plazas en los dos ciclos educativos de educación infantil, pueden explicar el aumento de los porcentajes para ambos colectivos (Morales, 2011). Sin embargo, los extranjeros han perdido representación en este nivel educativo, ya que cada vez más niños nacidos de madre o padre extranjero han podido optar a la nacionalidad por diversas razones (o uno de los padres es español o los padres extranjeros han adquirido la nacionalidad por permanencia en España).

Los extranjeros han aumentado significativamente su participación en ESO, bachillerato y, fundamentalmente, formación profesional y PCPI. Aunque los datos del curso 2000-01 no permiten diferenciar los dos niveles de la formación profesional, el porcentaje ha pasado de un 2,7% a un 6%, lo que indica una mejora en el progreso de los jóvenes extranjeros en el sistema educativo o, incluso, una incorporación tardía de muchos jóvenes que entraron en España

<sup>38</sup> Algunos estudiantes que no consiguen título en la ESO acceden a ciclos formativos de grado medio por edad, superando una prueba de acceso, por lo que pueden continuar los estudios pese a no haber obtenido la titulación de forma ordinaria (Pérez-Esparrells y Morales, 2012).

para trabajar y, posteriormente, se han ido incorporando a los estudios postobligatorios, fundamentalmente a ciclos formativos en los que consideran que podrán encontrar una mejora de su cualificación laboral que les permita progresar profesionalmente.

**GRÁFICO 13**  
**Escolarización del alumnado extranjero y nativo por niveles educativos (curso 2010-11)**



FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Ministerio de Educación.

En educación infantil son los alumnos africanos los que se encuentran más representados. Posiblemente, las menores redes sociales para el cuidado de hijos, la mayor fecundidad de las africanas y que se trata de población más joven sean las causas. Sin embargo, los alumnos procedentes de América del Sur se encuentran subrepresentados en este nivel educativo, seguramente por las razones contrarias a las africanas, ya que en estas nacionalidades las redes sociales son más abundantes (Tabla 7).

El objetivo del sistema educativo en relación con el alumnado inmigrante debe ser garantizar su plena integración en él, posibilitando una trayectoria educativa completa y en igualdad de condiciones que sus compañeros nativos. Solo así se conseguirá el aumento de su cualificación académica y profesional, y se facilitará su posterior inserción al mercado laboral. Aunque los datos reflejan, a este respecto, una ligera mejora, es preciso, tal y como aconseja el informe del defensor del pueblo (2003), facilitar la incorporación temprana de los estudiantes



inmigrantes a la escuela, aumentando las plazas gratuitas en educación infantil; y consolidar su progreso, mediante medidas de refuerzo, apoyo y compensación educativa, que incluyan el aprendizaje de la lengua vehicular.

**TABLA 7**  
**Alumnado extranjero por procedencia y origen (%) (curso 2010-11)**

Curso 2010_11	Total	Edu-cación infantil	Edu-cación prima-ria	Edu-cación especial	ESO	Bachi-lleratos	Ciclos formativos FP-grado medio	Ciclos formativos FP-grado superior	PCPI
Autóctonos	100	24,7	35,1	0,4	22,3	8,9	3,8	3,8	0,9
Total	100	17,9	38,1	0,5	29,4	5,9	3,6	2,4	2,2
Unión Eu-ropea (27 países)	100	21,8	40,3	0,3	25,9	6,3	2,5	1,6	1,3
Resto de Europa	100	16,6	34,0	0,3	30,8	9,6	4,4	3,2	1,2
África	100	28,3	39,3	0,7	21,9	2,4	3,1	1,3	3,1
América del Norte	100	20,4	39,2	0,3	23,7	10,9	1,7	3,2	0,6
América Central	100	12,3	38,2	0,8	32,7	5,7	4,2	2,5	3,6
América del Sur	100	8,1	36,1	0,5	36,2	7,5	5,1	3,9	2,5
Asia	100	21,1	38,3	0,4	31,8	4,8	1,7	1,1	0,8
Oceanía	100	25,8	40,9	0,3	23,5	5,8	2,3	1,4	0,0
País no definido	100	15,0	19,3	0,0	7,9	26,5	7,8	23,5	0,1

FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Ministerio de Educación.

## **DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN FUNCIÓN DE LA TITULARIDAD (PÚBLICA O PRIVADA) DEL CENTRO**

La creciente inmigración experimentada en España ha producido una serie de comportamientos sociales y demográficos, tanto en los recién llegados como en los nativos, que ha producido una desigual distribución de los extranjeros entre comunidades autónomas y su concentración geográfica en determinadas regiones, provincias y, también, incluso, en determinados distritos o barrios. Esta concentración se traslada, asimismo, al ámbito escolar, produciéndose la agrupación de los alumnos extranjeros en determinados barrios y centros escolares, en su mayoría públicos, que escolarizan porcentajes de inmigrantes sensiblemente superiores a los centros de titularidad privada (concertados o no concertados). Esta desigual distribución se produce por la alta segmentación escolar en función de la titularidad del centro que presenta el sistema educativo español, de forma que la composición socioeconómica de los alumnos que asisten a centros de titularidad pública y privada es muy diferente. Dado

que las familias de origen inmigrante muestran un perfil socioeconómico inferior, su concentración es mayor en los centros de titularidad pública, lo que, a su vez, promueve el aumento de la desigualdad educativa entre colegios.

Son varios los factores que inciden en la concentración de alumnos inmigrantes en determinados centros escolares y, por un lado, se deben a la agrupación de los recién llegados y, por otro, a la huida de los nativos de los distritos (y los centros escolares) en los que se reúnen un porcentaje elevado de inmigrantes (lo que se conoce en la literatura anglosajona como *native* o *white flight*<sup>39</sup>). Ambos efectos acentúan, aún más si cabe, la sensación de existencia de guetos o barrios en los que habita mayoritariamente una determinada tipología étnica<sup>40</sup>.

En el ámbito educativo, las familias nativas de la sociedad de acogida tienden a abandonar los centros escolares en los que se produce una concentración alta de inmigrantes<sup>41</sup>. El *native flight* pone de manifiesto, por un lado, las preferencias de los nativos por no relacionarse con individuos de características y nivel socioeconómico inferiores al suyo; por otro lado, por favorecer los contactos o capital social que pueden ser decisivos en el mercado laboral de los futuros jóvenes; y, por último, por evitar los posibles efectos negativos sobre el rendimiento educativo<sup>42</sup>.

El comportamiento de los inmigrantes tiende, asimismo, a la agrupación con individuos de su misma cultura y región de origen, y está relacionado, por un lado, con sus posibilidades económicas y, por otro lado, con la existencia de redes sociales de compatriotas, incluso en el interior de los centros escolares.

De este modo, los inmigrantes con niveles socioeconómicos bajos (iberoamericanos y africanos) suelen residir en barrios o zonas con viviendas más asequibles y con amplias posibilidades de transporte público. Esto promueve que los colegios de estas zonas, que suelen ser mayoritariamente de titularidad pública, concentren mayor porcentaje de extranjeros que los de otros barrios de niveles socioeconómicos más elevados<sup>43</sup>. A su vez, los inmigrantes suelen optar por centros escolares en los que su minoría étnica está sobrerrepresentada como me-

<sup>39</sup> Betts y Fairlie (2003) utilizan este concepto para referirse a la huida de los nativos de las zonas en las que se reúne un elevado número de individuos con condiciones socioeconómicas desfavorables.

<sup>40</sup> Una revisión de la literatura sobre las razones que inciden en la elección de centro educativo por parte de inmigrantes y nativos puede observarse en Sánchez-Hugalde (2007b).

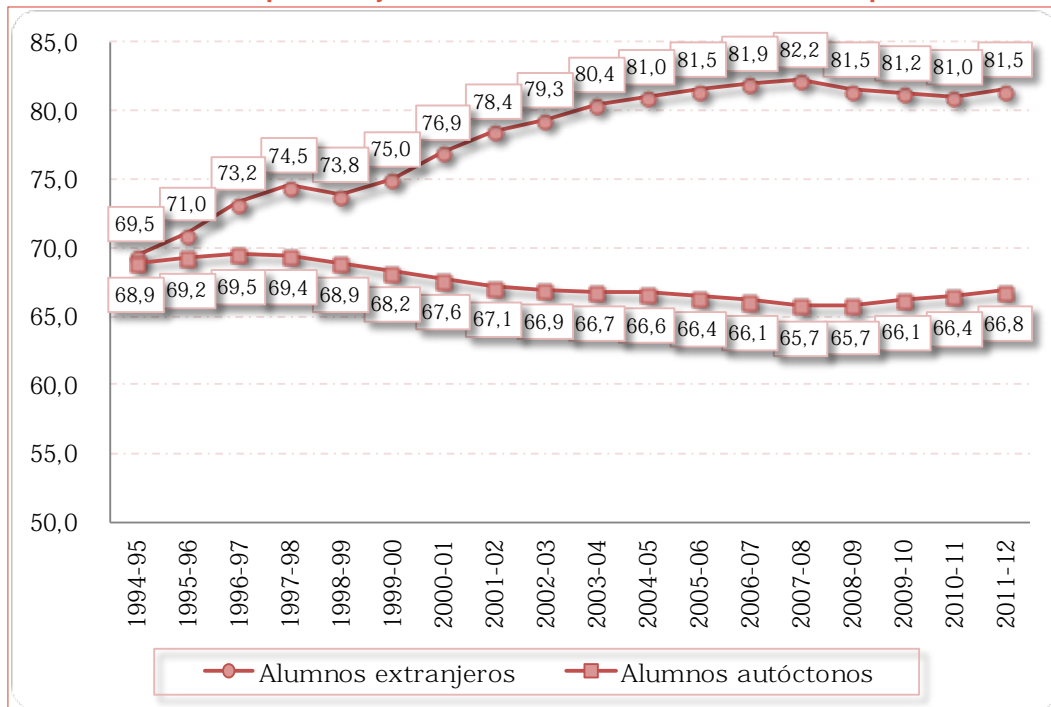
<sup>41</sup> El *native flight* o “efecto huida” no es específico de la población española, sino que se produce de forma habitual en todos los países desarrollados.

<sup>42</sup> La mayor parte de los estudios empíricos señala que existe una relación negativa entre el rendimiento educativo de los alumnos y la concentración de estudiantes extranjeros en determinados centros escolares, si bien esa relación solo se produce cuando el porcentaje de extranjeros es superior al 20%. Nos referiremos de forma más detallada a este aspecto en el capítulo 5 del presente libro.

<sup>43</sup> Sánchez-Hugalde (2007b) señala, además, que, en la medida en que las familias inmigrantes no se impliquen activamente en la educación de sus hijos (*no choosers*), estos asistirán al colegio más cercano a su domicilio o al que pertenezca su barrio, citando algunos trabajos empíricos (entre ellos Lankford y Wyckoff [2001]) que demuestran que las familias de mayor nivel socioeconómico ejercen en mayor medida

canismo para favorecer la integración de los niños en edad escolar, y también como modo de huir de una posible discriminación de los nativos hacia los escolares recién llegados.

**GRÁFICO 14**  
**Evolución del porcentaje de alumnos escolarizados en centros públicos**



FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Ministerio de Educación.

Estos dos comportamientos demográficos (el *native flight* por parte de los alumnos autóctonos y la concentración de los alumnos extranjeros) pueden vislumbrarse al analizar la evolución de los alumnos escolarizados en centros públicos (Gráfico 14)<sup>44</sup>. En el curso 1994-95, en el que la presencia de extranjeros en las escuelas era muy escasa (tan solo un 0,7% del total de alumnos), la elección de escolarización pública/privada era prácticamente idéntica entre los alumnos extranjeros y los autóctonos. Sin embargo, a partir de ese curso escolar, la diferencia no ha hecho más que agrandarse de forma continuada hasta el curso 2007-08. Este fenómeno se debe, por un lado, y en mayor medida, al aumento continuado de la escolarización en centros públicos de los estudiantes extranjeros, que pasan de un 69,5% a un 82,2% en el curso 2007-08; y, por otro lado, a la reducción, leve pero continuada, de la escolarización en centros públicos de los estudiantes autóctonos. El curso 2007-08 parece constituir un nuevo punto de inflexión, posiblemente inducido por la crisis financiera y el deterioro de la situación socioeconómica en España, que ha supuesto un aumento de la escolarización en centros públicos de

su capacidad de elección de centro, mientras que las de menor nivel socioeconómico se mantienen en los centros que les asignan las autoridades administrativas.

<sup>44</sup> Estos efectos no deben considerarse los únicos que han incidido en la evolución que pone de manifiesto el Gráfico 14, pero consideramos que sí explican una parte importante del proceso.

la población nativa y una ligera reducción de la presencia de población inmigrante en centros públicos<sup>45</sup>. Este comportamiento se ajusta a lo constatado en las investigaciones empíricas en relación con que la elasticidad-renta de los gastos educativos es superior a la unidad (Lassibille y Navarro, 1997), y que las mayores elasticidades las presentan las familias pertenecientes a clases sociales medias y bajas, que consideran que a través de la educación sus hijos podrán alcanzar mejoras en su posición socioeconómica. Así, cuando las rentas de estas familias se elevan, lo hacen sus gastos educativos más que proporcionalmente, inclinándose por la escolarización privada o privada concertada.

El continuo aumento de los escolares extranjeros en centros de titularidad pública indica una “mayor preferencia” de las familias inmigrantes por este tipo de centros que por aquellos de titularidad privada. Las razones de estas preferencias son analizadas en diversas encuestas realizadas por el Colectivo Ioé (2003:117), que afirman que, en general, la elección de centro educativo por parte de las familias inmigrantes se rige por normas similares a las de los autóctonos, que “cuando pueden (por economía, proximidad, etc.) orientan a sus hijos e hijas hacia centros privados, porque piensan que les garantizan mayor calidad”.

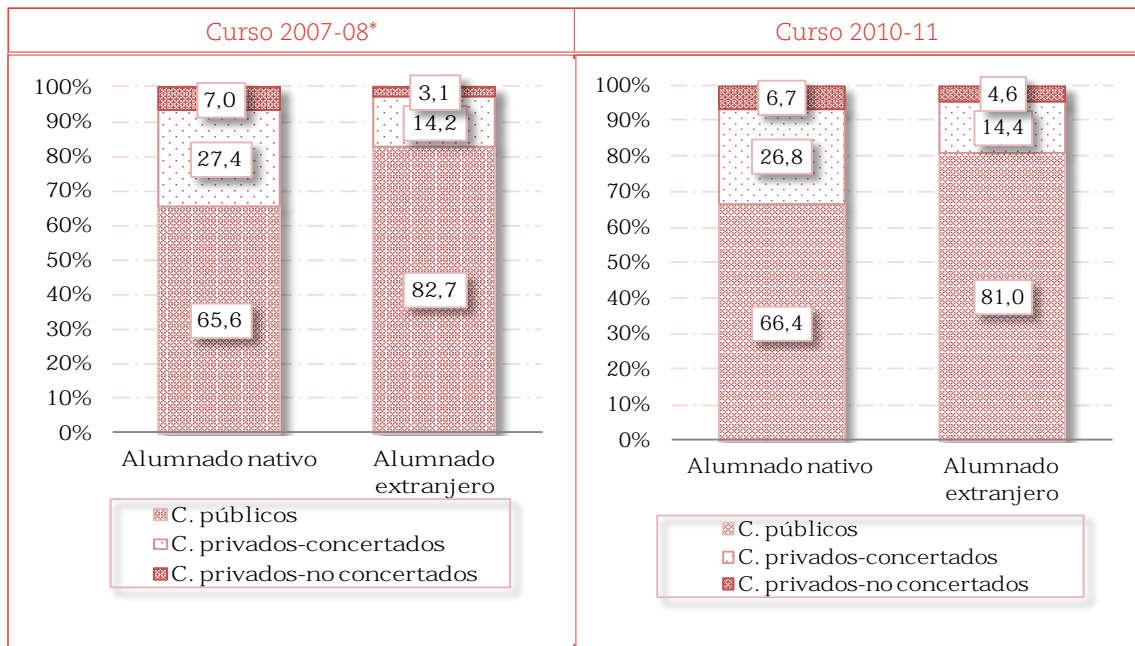
De esta forma, el principal condicionante que esgrimen las familias inmigrantes para la elección de un centro educativo público en lugar de privado es la gratuidad de la enseñanza. De esta forma, el estatus socioeconómico es determinante y no plantea diferencias con los nativos con bajo nivel socioeconómico, que también optan por centros de titularidad pública. Villarroya (2003) señala, a este respecto, que los alumnos escolarizados en centros privados concertados encuentran algunas barreras de tipo económico en su entrada a estos centros (clases extraescolares, aportaciones a fundaciones, etc.), y este hecho implica un mayor coste para ellos y, por ende, una mayor preferencia de las familias con niveles socioeconómicos bajos por centros de titularidad pública.

Otros encuestados por el Colectivo Ioé argumentan, en perjuicio de la enseñanza privada, el “clasismo” de estos centros o las dificultades de algunos centros privados para estudiar otras religiones diferentes a la católica o no estudiar ninguna (por ejemplo, en el caso de los musulmanes), lo que se traduce en “barreras” de entrada. Sin embargo, en ocasiones, muchas de las familias inmigrantes son reticentes al elegir la enseñanza pública por la mala calidad que esta tiene en sus países de origen, por lo que luego valoran positivamente la calidad de los centros públicos españoles.

---

<sup>45</sup> Esta reducción del porcentaje de extranjeros que optan por un centro público puede deberse al retorno de muchas familias procedentes de América del Sur a sus países de origen. Como ya vimos en el Gráfico 9, es el único colectivo inmigrante que ha reducido su número en los últimos años, y este se escolariza mayoritariamente en centros públicos.

**GRÁFICO 15**  
**Escolarización del alumnado extranjero y autóctono (curso 2010-11)**



FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Ministerio de Educación.

\*Es el primer curso escolar para el que la Estadística de Enseñanza no Universitaria disgrega los datos de alumnos escolarizados en centros privados concertados y no concertados.

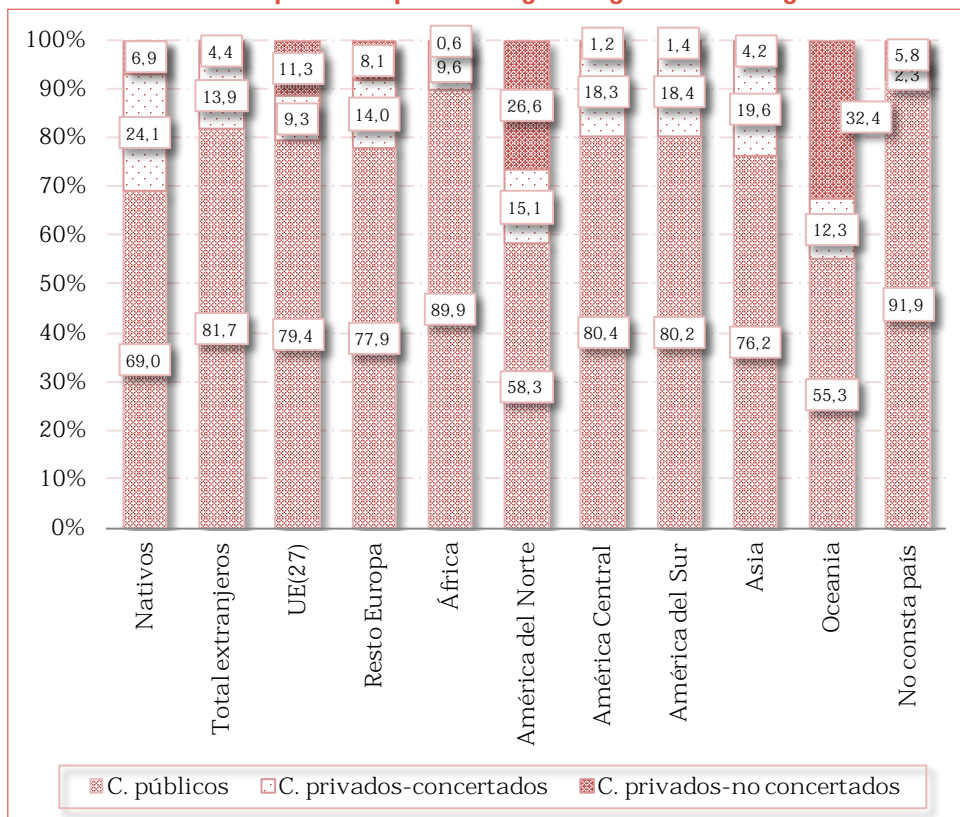
De esta forma, los alumnos extranjeros están sobrerrepresentados en los centros públicos, ya que, mientras que estos escolarizan a un 66,4% de los alumnos autóctonos, concentran a un 81% de los inmigrantes. Los centros concertados, por el contrario, escolarizan tan solo a un 14,4% de los alumnos inmigrantes y al 26,8% de los nativos. Por último, un 4,6% de los extranjeros se escolariza en centros privados sin financiación pública<sup>46</sup> (Gráfico 15). Con respecto al curso 2007-08, se observa un doble efecto. Por un lado, un aumento de escolarización pública de los alumnos nativos, inducido, posiblemente, por razones económicas relacionadas con la crisis. Por otro lado, también existe una reducción en el porcentaje de alumnos extranjeros escolarizados en centros públicos, por el retorno de muchos de ellos a sus países de origen, fundamentalmente, los que pertenecen a entornos socioeconómicos inferiores.

Este desigual reparto entre los dos tipos de centros financiados públicamente es uno de los principales escollos a la hora de garantizar la integración en las escuelas de los niños y jóvenes inmigrantes, ya que su agrupación en determinados centros puede derivar en la existencia de "centros-gueto", en su mayoría de titularidad pública, en los que se concentra un número excesivo de estudiantes extranjeros. Casi 12 de cada 100 alumnos escolarizados en

<sup>46</sup> Un 69% del total de alumnos escolarizados en centros privados sin concierto lo hace en centros extranjeros. Son centros que están acreditados por sus respectivos gobiernos (deben reunir los requisitos exigidos por la legislación de su país) y que, al mismo tiempo, están autorizados por el Ministerio de Educación español. Nacieron con la finalidad de garantizar a los hijos de los extranjeros residentes en España la posibilidad de recibir una educación similar a la de su país de origen.

centros públicos son inmigrantes, mientras que en los centros concertados son menos de la mitad (5,4 de cada 100). Algunas investigaciones han encontrado que un porcentaje superior al 20% de inmigrantes en el aula afecta negativamente a los resultados obtenidos por inmigrantes y nativos<sup>47</sup>. Son los centros públicos los que, en su mayoría, presentan esta excesiva concentración de estudiantes extranjeros, por lo que son los alumnos de estos centros los que estarían viendo condicionados sus resultados por la excesiva concentración. El reto del sistema educativo es, en este sentido, la puesta en marcha de medidas educativas que ayuden a reducir la segregación escolar de los inmigrantes y favorecer su reparto equitativo entre los dos tipos de centros sostenidos con fondos públicos, con el fin de reducir las diferencias de resultados entre estudiantes escolarizados en uno u otro tipo de centros.

**GRÁFICO 16**  
**Escolarización pública o privada según origen de la inmigración<sup>1</sup>**



FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Ministerio de Educación.

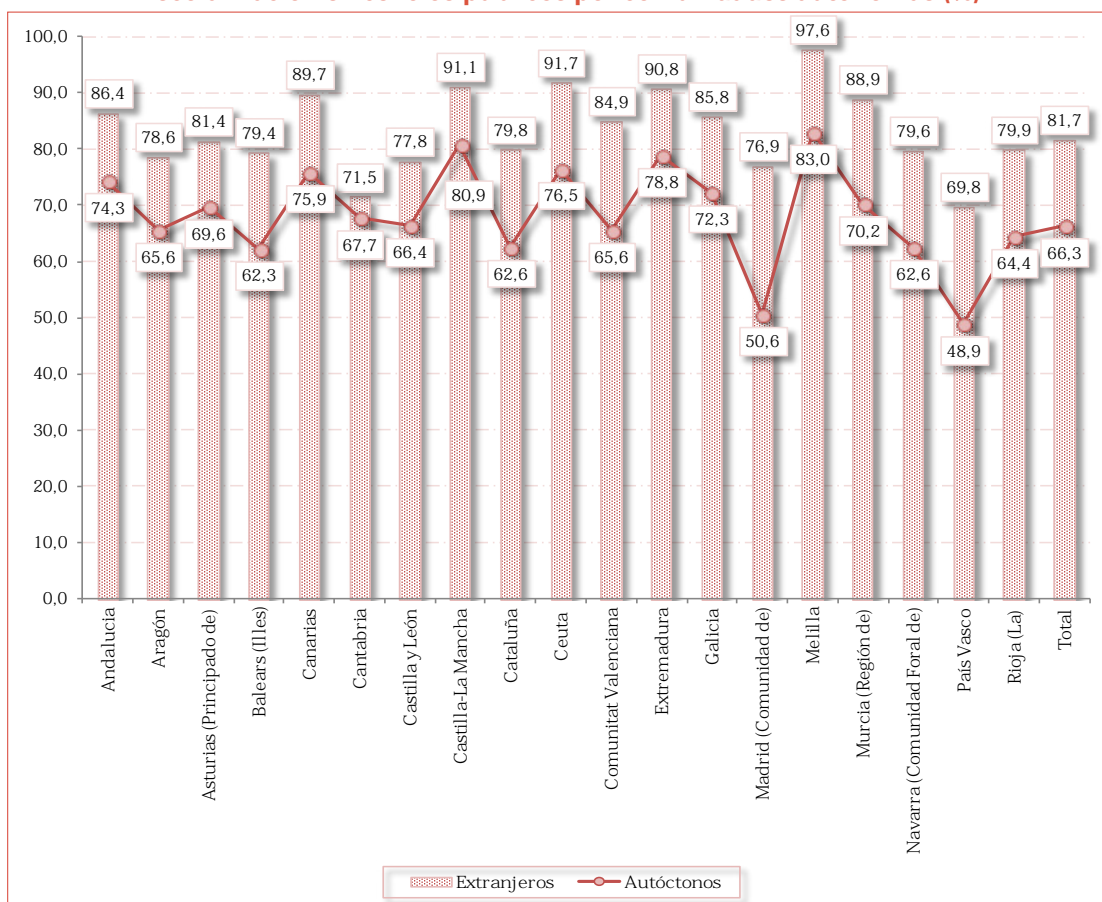
NOTA: incluye alumnos escolarizados en enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial. Los datos no permiten la desagregación por nacionalidad y tipo de centro.

No obstante, la concentración de alumnos extranjeros en centros de titularidad pública también entiende de nacionalidades, y mientras que los niños y jóvenes procedentes de áreas

<sup>47</sup> En el apartado "Concentración de inmigrantes en escuelas de titularidad pública" (págs. 55-57) se revisan con detalle estas investigaciones.

económicas desfavorecidas (África o Iberoamérica) se concentran en una proporción por encima de la media en centros escolares públicos, los alumnos procedentes de la Unión Europea, Oceanía y América del Norte muestran una leve preferencia, por encima de la media, hacia los centros privados. Así, un 32,4% de los alumnos procedentes de Oceanía, un 26,6% de los procedentes de América del Norte y un 11,3% y 8,1% de los europeos (UE-27 y resto de Europa, respectivamente) se escolarizan en centros no financiados públicamente, porcentajes muy superiores a los que presentan los estudiantes nativos (6,9%)<sup>48</sup>. Por el contrario, iberoamericanos y africanos se agrupan en centros públicos (Gráfico 16).

**GRÁFICO 17**  
**Escolarización en centros públicos por comunidades autónomas (%)**



FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Ministerio de Educación.

En todas las comunidades autónomas los extranjeros se encuentran sobrerrepresentados en los centros públicos; sin embargo, las diferencias son también, en este caso, muy elevadas

<sup>48</sup> Ninguno de los colectivos extranjeros muestra una preferencia superior a los nativos por los centros concertados. Los alumnos procedentes de América del Norte y Oceanía con alta tradición de educación privada en sus países de origen se escolarizan en centros sin financiación pública. Los alumnos de la UE-27 que se escolarizan en centros de titularidad privada también optan mayoritariamente por los no financiados públicamente. Muchos de ellos (un 69%), optan por centros extranjeros.

(Gráfico 17). La Comunidad de Madrid, el País Vasco y la Comunidad Valenciana son las regiones en las que se produce una mayor diferencia entre las *preferencias* de los extranjeros y los autóctonos por la escolarización en centros públicos. La Comunidad de Madrid y el País Vasco son las regiones (junto con Cantabria) con un mayor porcentaje de escolarización privada. Son dos regiones con un alto nivel de renta y una gran concentración de alumnos extranjeros, lo que ha producido que las diferencias entre el porcentaje de extranjeros y autóctonos que se escolarizan en centros públicos sean las más elevadas de todas las regiones. Más de 26 puntos separan las preferencias de los extranjeros y los autóctonos por escolarizarse en centros públicos en la Comunidad de Madrid.

Los datos suministrados en este apartado plantean uno de los principales temas de debate y reflexión que, en los últimos años, se ha suscitado en relación con la población inmigrante: la concentración de este colectivo en determinados centros, generalmente públicos. Diversos informes, entre los que destacan el del Consejo Escolar de Estado (2004) y el defensor del pueblo (2003), detectaban e informaban sobre este fenómeno a principios de la década de los 2000, argumentándose como justificación razones de carácter cultural o económicas. Otros autores señalan como posible causa de esta situación “la dejadez política a la hora de legislar sobre dicha distribución desigual” (García-Castaño y Rubio, 2011:396).

Esta excesiva concentración, que ha producido una dualización del sistema educativo, está incidiendo en el rendimiento educativo de los estudiantes escolarizados en los centros públicos, y aumenta las diferencias de rendimiento entre este tipo de centros y los centros privados concertados. Aunque, como se analizará posteriormente, las investigaciones demuestran que, en igualdad de condiciones (*ceteris paribus*), los resultados obtenidos por los alumnos escolarizados en centros públicos son iguales que los obtenidos en centros concertados, no podemos obviar que la igualdad de condiciones solo se produce en el análisis estadístico, mientras que la realidad educativa impone altas diferencias a las características del alumnado de uno y otro tipo de centro. De esta forma, mientras sigan existiendo restricciones para que se haga efectivo el reparto equitativo de la población inmigrante entre todos los centros financiados con fondos públicos, subsistirán las diferencias en los resultados educativos, y serán los alumnos escolarizados en centros públicos, tanto nativos como inmigrantes, los afectados directa y negativamente por este desigual reparto.



## Revisión de la literatura en materia de inmigración y educación

Como se ha podido comprobar en capítulos anteriores, la llegada de alumnos de origen inmigrante ha sido el fenómeno, junto con la descentración de competencias en materia educativa, más relevante ocurrido en el sistema educativo español desde finales de la década de los noventa. Por este motivo, numerosas investigaciones se han centrado en su análisis desde diferentes perspectivas. Entre las implicaciones de este proceso que han recibido más atención desde la economía y la sociología de la educación pueden destacarse las siguientes (Calero y Waisgrais, 2008):

- a) El reducido rendimiento académico de la población de origen inmigrante con respecto a la nacional, aunque se observa que la diferencia bruta en este rendimiento responde, al menos parcialmente, a un efecto neto derivado de la propia condición de inmigrante del alumno y a un efecto de origen socioeconómico.
- b) La concentración de los estudiantes de origen inmigrante en determinados centros educativos, caracterizados por su ubicación territorial y, frecuentemente, por su titularidad pública. Así, diversos estudios han analizado los procesos de segregación educativa y el papel fundamental que tienen sobre el rendimiento de los alumnos, en términos generales, y de los inmigrantes, en particular.
- c) La incidencia de los estudiantes de origen inmigrante sobre el rendimiento académico del resto de alumnos, tanto de origen nacional como extranjero, a través de los “efectos compañero”. En este sentido, las conclusiones de los estudios realizados ponen de manifiesto dos regularidades. En primer lugar, la existencia de efectos no homogéneos sobre diferentes grupos de alumnos (nativos e inmigrantes). En segundo lugar, la no linealidad del efecto, es decir, la presencia de estudiantes inmigrantes afecta de forma muy distinta a medida que aumenta la concentración de inmigrantes en el aula o centro.
- d) La posibilidad de que, como consecuencia del incremento del número de estudiantes inmigrantes en las aulas, el sistema educativo necesite recursos adicionales para mantener la calidad del servicio.

A continuación, señalaremos los resultados de las principales investigaciones realizadas en cada una de las líneas citadas.

### RENDIMIENTO ACADÉMICO

Diversos estudios analizan la influencia de las variables personales, los factores familiares y las características de la escuela en los resultados educativos de los alumnos de origen nacio-

nal e inmigrante, bien a través de la medición de su rendimiento educativo, de su probabilidad de fracaso escolar o de haber repetido algún curso.

Un primer resultado de estos trabajos es que la variabilidad en el resultado académico de los alumnos atribuible a las escuelas es relativamente pequeña (Rendón y Navarro, 2007; Calero *et al.*, 2009; Cordero *et al.* 2010; Cebolla, 2012). Por tanto, la variación de resultados se explica fundamentalmente por diferencias en las características del alumnado dentro de cada escuela. No obstante, la varianza de resultados entre escuelas de los alumnos de origen inmigrante duplica a la de origen nacional.

Las características personales que han sido objeto de atención en este tipo de estudios son, principalmente, la edad del alumno, su sexo, su nacionalidad, el curso en el que está matriculado, si estuvo escolarizado con anterioridad a la educación primaria y la actitud del alumno hacia la educación.

Con respecto a la edad del alumno, se constata que esta ejerce un efecto positivo y significativo sobre los resultados de los alumnos. La significatividad de esta variable se denomina efecto calendario, según el cual, los alumnos más jóvenes dentro de una misma clase tienen más dificultades de aprendizaje y una mayor probabilidad de fracaso. Así, Escardíbul (2008), Zinovyeva *et al.* (2008) y Calero *et al.* (2009) encuentran que la edad influye positiva y significativamente sobre el rendimiento esperado de los alumnos nativos<sup>49</sup>. Por su parte, los resultados de Calero *et al.* (2010) y Cordero *et al.* (2012) también resaltan la relación negativa y significativa de la edad del alumno y su probabilidad de fracaso escolar o de haber repetido algún curso, respectivamente.

Por su parte, el sexo del alumno también resulta ser una variable de interés en la determinación de los resultados académicos de los alumnos. De esta forma, los estudios analizados constatan que el signo asociado a ser mujer en las pruebas de ciencias y de matemáticas es negativo y significativo (González-Betancort y López-Puig, 2008; Escardíbul, 2008; Calero y Waisgrais, 2009; Calero *et al.*, 2009; Calero *et al.*, 2010); al contrario que sucede en la prueba de lectura, donde las mujeres consiguen sistemáticamente puntuaciones medias superiores a las de los hombres (Calero y Escardíbul, 2007; Zinovyeva *et al.*, 2008; Cordero *et al.* 2010). Por su parte, ser varón incrementa sustancialmente la probabilidad de repetir (Cordero *et al.*, 2012; Simancas *et al.*, 2012).

En relación con la nacionalidad del alumno, los resultados apuntan sistemáticamente a que el rendimiento académico de los alumnos de origen inmigrante es inferior al de los autóctonos si se trata de inmigrantes de primera generación (González-Betancort y López-Puig, 2008; Calero

<sup>49</sup> Sin embargo, en el caso de los alumnos inmigrantes esta variable no resulta significativa.

et al., 2010; Cordero et al. 2010; Cordero et al., 2012). En el caso de inmigrantes de segunda generación, las diferencias con los alumnos nacionales o bien no resultan significativas (González-Betancort y López-Puig, 2008; Calero et al. 2009; Cordero et al., 2010; Cordero et al., 2012), o, en caso de serlo, su efecto negativo es sustancialmente inferior al del caso de los inmigrantes de primera generación (Zinovyeva et al., 2008). Según Calero et al. (2009), el mayor rendimiento educativo de los estudiantes inmigrantes de segunda generación es consecuencia de que estos han nacido en España y, por tanto, no requieren un periodo de asimilación para adaptarse al entorno, no se incorporan de forma tardía al sistema escolar, han dispuesto de 15 años para aprender la lengua autóctona<sup>50</sup> y, posiblemente, su situación socioeconómica está más asentada que la de los alumnos inmigrantes de primera generación.

Entre las variables personales que resultan significativas en el análisis, también destaca el curso en el que los alumnos están matriculados. Así, los resultados académicos de aquellos matriculados en un curso inferior al que se corresponde por edad en el momento de realizar las pruebas de PISA (4.º de la ESO) obtienen menores puntuaciones en dichas pruebas (Escardíbul, 2008; Calero et al., 2009; Calero et al. 2010). Así, por ejemplo, los resultados de Calero et al. (2009) señalan que los alumnos nacionales que cursaban 3.º de la ESO obtuvieron, de media, 70,3 puntos menos que los alumnos nacionales que cursaban 4.º de ESO. El efecto negativo alcanza los 120,1 puntos para el caso de los alumnos nacionales con un retraso de al menos dos cursos. En el caso de los estudiantes de origen inmigrante, estos efectos negativos son ligeramente inferiores, pero, aun así, también muy importantes en términos cuantitativos (64,0 y 107,0 puntos menos, respectivamente).

Según los estudios de Cordero et al. (2010) y Cordero et al. (2012), el hecho de que el alumno estuviera escolarizado con anterioridad a la educación primaria presenta un efecto positivo y significativo en el rendimiento obtenido en las pruebas PISA. Este resultado corrobora la importancia de la escolarización temprana y los elevados rendimientos que esta produce (Cebolla, 2012).

Finalmente, la actitud hacia la educación que posea el alumno también resulta determinante a la hora de explicar sus resultados educativos. En este sentido, González-Betancort y López-Puig (2008) y Escardíbul (2008) apuntan a que las variables relacionadas con el esfuerzo y el interés del alumno influyen positivamente en su rendimiento. Escardíbul (2008) y Cordero et al. (2010), además, encuentran un efecto positivo en el hecho de que los alumnos disfruten con el estudio de la materia analizada (ciencias y lectura, respectivamente). Por su parte, los resultados obtenidos por Cordero et al. (2012) confirman que aquellos alumnos que consideran

---

<sup>50</sup> Todos estos estudios se basan en el análisis de resultados de las pruebas PISA que se realizan a los alumnos de 15 años.

que la educación y formación recibida en la escuela es una pérdida de tiempo presentan una alta probabilidad de haber repetido algún curso.

Con respecto a las características familiares, la mayoría de estudios se ha centrado en el análisis de la influencia sobre los resultados educativos de factores como el nivel educativo de los padres, su situación laboral, su estatus socioeconómico, la lengua hablada en el hogar y los recursos disponibles en él.

El nivel educativo de los padres mejora el rendimiento de los alumnos, tal y como ponen de manifiesto los resultados de Zinovyeva *et al.* (2008). Asimismo, la situación laboral de los padres es una variable relevante en la explicación del resultado educativo, ya que los alumnos cuyas madres o padres están económicamente activos obtienen mejores resultados que aquellos con padres o madres inactivos (Calero *et al.* 2009). Además, en este caso, el efecto positivo asociado a la actividad del padre es mayor que el de la madre, resultado coherente con el papel que todavía asumen muchos padres como sustentadores principales del hogar.

La ocupación de los padres tiene un efecto positivo y significativo en los modelos. De esta forma, los alumnos cuyo padre tiene un empleo de “cuello blanco cualificado” obtienen mejores resultados en las pruebas PISA (Zinovyeva *et al.*, 2008; Calero *et al.* 2009). En el caso de Cordero *et al.* (2010), resulta de particular importancia que la madre ejerza una profesión que requiera un elevado nivel de cualificación.

Por otro lado, los resultados apuntan a que la lengua hablada en el hogar por los alumnos de familias de origen inmigrante no afecta significativamente a su rendimiento (Calero *et al.* 2009; González-Betancort y López-Puig, 2008). En cuanto a las variables relativas a los recursos del hogar, las más significativas son el hecho de disponer de ordenador y la posesión de más de 100 libros en el hogar (Zinovyeva *et al.*, 2008; Calero *et al.*, 2009; Cordero *et al.*, 2010).

En relación con las características del centro educativo, las variables analizadas han sido, fundamentalmente, la titularidad del centro, el efecto de la acumulación de inmigrantes, su estatus socioeconómico y los recursos disponibles en el centro educativo.

En lo referido a la titularidad del centro, los estudios ponen de manifiesto que los alumnos matriculados en centros privados (concertados o independientes) obtienen, *ceteris paribus*, o bien iguales (Calero y Escardíbul, 2007; Cordero *et al.*, 2010; Cordero *et al.*, 2012) o bien peores resultados que los alumnos nacionales escolarizados en centros públicos (Calero y Waisgrais, 2009; Calero *et al.*, 2009; Calero *et al.*, 2010).

Por otra parte, la acumulación de alumnado inmigrante, fenómeno que se produce con mayor frecuencia en los centros de titularidad pública, tiene un efecto negativo y significativo sobre el rendimiento de alumnos nativos, aunque en la literatura no existe consenso acerca del umbral a partir del cual dicha concentración lleva aparejada una disminución en el rendimiento. Así, según Sánchez-Hugalde (2007a), porcentajes superiores al 5% de inmigrantes en los centros ocasionan efectos negativos sobre el rendimiento de los nativos. Simancas *et al.* (2012) consideran que no existe una mayor probabilidad de repetición de curso en los nativos si la cifra de inmigrantes se sitúa por debajo del 15%. Por su parte, Calero *et al.* (2009) concluyen que el umbral de concentración de inmigrantes que puede alcanzarse sin afectar al rendimiento de los nativos es del 20%.

En relación con el estatus socioeconómico del centro, los trabajos analizados observan una influencia positiva del estatus económico, social y cultural de los padres del centro en el rendimiento obtenido por los alumnos (González-Betancort y López-Puig, 2008; Calero *et al.*, 2009; Simancas *et al.*, 2012). Esto es, el hecho de escolarizarse en un centro en el que los padres de los otros alumnos gozan de una mejor posición social y económica afecta positivamente al rendimiento del propio alumno.

Finalmente, no existe unanimidad en la literatura acerca de la importancia de los recursos materiales y humanos del centro como factores explicativos del resultado académico del alumno. De acuerdo con los resultados obtenidos por Simancas *et al.* (2012) y Cordero *et al.* (2012), las variables que recogen los recursos disponibles en el centro no son significativas a la hora de explicar la probabilidad de los alumnos a la hora de repetir un curso académico. Por su parte, Cordero *et al.* (2010) encuentran una relación positiva y significativa entre el rendimiento de los estudiantes y las actividades extracurriculares que lleva a cabo el centro, la *ratio* de profesores por estudiante o la proporción de chicas en la escuela. Calero *et al.* (2009) subrayan como variable relevante el hecho de disponer de un orientador y de autonomía presupuestaria en el centro.

## **CONCENTRACIÓN DE INMIGRANTES EN ESCUELAS DE TITULARIDAD PÚBLICA**

Una de las principales características del sistema educativo español en los niveles no universitarios es su carácter dual, coexistiendo una red pública de carácter mayoritario con una red privada de considerable dimensión. Dentro de esta última, ocupan un lugar destacado los centros concertados, esto es, aquellos centros cuyo titular es una persona física o jurídica de carácter privado, pero que son sostenidos con fondos públicos, en virtud del régimen de conciertos regulado por la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985.

Como indican Mancebón y Pérez-Ximénez de Embún (2007), desde un punto de vista formal, los conciertos educativos pueden ser contemplados como el instrumento a través del cual se hace extensivo a todas las capas sociales el derecho a la libertad de elección de centro escolar. Los defensores de la necesidad de que existan mecanismos que favorezcan este derecho apoyan su discurso en dos tipos de argumentos: los relacionados con la eficiencia y los que apelan a la equidad.

Desde la óptica de la eficiencia, se arguye que, a través de la elección escolar (*school choice*), se obliga a que los monopolios públicos compitan por la captación del alumnado, lo que fuerza a los centros públicos a ser más receptivos a las preferencias de sus usuarios, empleando mejor sus recursos y ofreciendo un incremento de la calidad de la enseñanza ofertada. Desde la perspectiva de la equidad, la libre elección de centro actuaría como mecanismo nivelador de las oportunidades de elección de escuela para todos los individuos, minorando la segregación escolar. Quienes defienden esta postura argumentan que los principales beneficiarios de esta medida son, mayoritariamente, los colectivos más desaventajados económica y socialmente, al ser ellos los que, en ausencia de conciertos, carecerían de los medios necesarios para ejercer cualquier tipo de elección a este respecto.

Sin embargo, frente a esta visión a favor de la libertad de elección de centro escolar, otros autores denuncian la dificultad de que las ventajas anteriormente señaladas tengan lugar en la práctica, y la elevada probabilidad de que los efectos provocados por la puesta en marcha de este tipo de medidas sean diametralmente contrarios a los esperados, fundamentalmente en el terreno de la equidad. Quienes son contrarios a la aplicación de estos mecanismos aducen que, para que se produzcan dichos beneficios, deben cumplirse una serie de condiciones que no suelen poseer los mercados educativos. En primer lugar, con relación a la eficiencia, la mejora de la calidad a través del aumento de la competencia solo es posible si todos los usuarios disponen de la información adecuada sobre las distintas alternativas que están a su alcance y sobre la forma de ejercer sus derechos. En segundo lugar, y en lo que concierne a la equidad, se debe asegurar que todas las familias puedan ejercer su derecho a elegir en las mismas condiciones. La compleja naturaleza de las instituciones escolares y del proceso de producción que llevan a cabo hacen dudar de que se cumplan estos dos requisitos (Mancebón y Pérez-Ximénez de Embún, 2007).

En este sentido, aunque el actual marco legal establecido por la Ley Orgánica de Educación (2006) pretende que las únicas diferencias entre las escuelas públicas y concertadas se deban a su ideario, lo cierto es que, como se ha comentado en apartados anteriores, la concentración de alumnos de origen inmigrante en los centros de titularidad pública es un hecho constatado y evidente.

Salinas y Santín (2012) señalan una serie de factores que apoyan la tesis de que los alumnos nativos con un mayor nivel socioeconómico tienden a escolarizarse en centros concertados, mientras que los inmigrantes y colectivos más desfavorecidos permanecen en la escuela pública. El primero de los factores es que, dado el crecimiento en el número de alumnos inmigrantes procedentes de países con una renta *per cápita* inferior a la española, los padres nativos perciben –de forma correcta o incorrecta– que sus hijos pueden acabar siendo perjudicados por la presencia de inmigrantes en sus aulas, optando por la educación concertada. Además, los autores señalan que, posiblemente, los inmigrantes carezcan de información acerca de que sus derechos son los mismos a la hora de elegir la escuela pública o la concertada.

Un segundo factor que puede explicar la mayor concentración de alumnos con un nivel socioeconómico alto en las escuelas concertadas radica en la forma de financiación de esos centros. Así, la cuantía de los conciertos educativos pagados por las administraciones públicas se ve complementada en la mayoría de los casos con la petición de las denominadas “cuotas voluntarias”. A pesar de que la ley especifica que los centros no pueden imponer esas cuotas, algunos colectivos, entre los que se encuentran los inmigrantes económicos, preferirán optar por la escuela pública, bien porque no puedan afrontar el pago de las cuotas, bien porque desconocen que es ilegal que se las impongan, o bien porque tienen la percepción –sea o no cierta– de que su hijo podría sufrir un trato desigual en la escuela concertada.

Finalmente, durante el proceso de admisión de los alumnos en el centro educativo, las escuelas poseen cierto margen de discrecionalidad para asignar algún punto en el proceso de selección. Además, existen asimetrías en la información y un acceso a prácticas fraudulentas que favorecen a los alumnos de mayor nivel socioeconómico. Villarroya (2003) señala, a este respecto, la existencia de una serie de barreras indirectas, además de las puramente económicas, que utilizan los centros privados concertados para evitar a los alumnos con procesos de aprendizaje más costosos, entre los cuales se encontrarían los alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas. Entre estas prácticas, destaca Villarroya que los centros concertados convencen a las familias solicitantes de que no existen plazas vacantes, además de utilizar la asignación libre del punto de desempate en el proceso de admisión.

Por tanto, los estudios realizados que tratan de comprobar las diferencias en rendimiento de los alumnos en función de la titularidad del centro (Calero y Escardíbul, 2007; Mancebón y Pérez-Ximénez de Embún, 2007; Cebolla y Garrido, 2010; Garrido y Cebolla, 2010; Salinas y Santín, 2012; Muñiz y Fernández, 2012; entre otros) concluyen que las diferencias de rendimiento “bruto” a favor de las escuelas concertadas desaparecen cuando en la especificación del modelo se tiene en cuenta las características socioeconómicas de los alumnos. Es decir, la ventaja de la escuela concertada es consecuencia de un “efecto composición”, esto es, que sus alumnos pertenecen a familias más favorecidas económica y socialmente, hecho que repercute positivamente en su rendimiento.

## **EFFECTOS COMPAÑERO (PEER GROUP EFFECTS)**

Muchos estudios se basan en el análisis de la incidencia de los llamados *peer group effects*. La idea que subyace a este concepto es que el nivel de conocimientos que un alumno asimila depende directamente de las características de sus compañeros (Hanushek *et al.*, 2001), de forma que los estudiantes introducen externalidades positivas o negativas tanto en su aula como en la escuela en su conjunto. Se ha desarrollado una extensa literatura económica en la que se han encontrado relaciones significativas entre los resultados académicos de un individuo y determinadas características de los compañeros, como el nivel socioeconómico o educativo de las familias, o los recursos educativos de los hogares (Informe Coleman, 1966; Hanushek, 2003; Santín, 2006). Concretando más en el tema que nos ocupa en este trabajo, diversas investigaciones han contrastado la incidencia sobre los resultados académicos de tener compañeros inmigrantes, encontrando, en general, efectos negativos y significativos (Betts y Fairlie, 2003; Calero y Waisgrais, 2009; Díaz y Santín, 2011).

La razón teórica que podría sustentar este negativo “efecto compañero” inducido por la población inmigrante es, como señalan Garrido y Cebolla (2010), la posible existencia de microinteracciones entre inmigrantes y nativos, de forma que, “como los inmigrantes están menos inclinados, por razones exógenas, al éxito escolar, interactuar con ellos puede tener un efecto contagio, desincentivando, por tanto, la inversión de esfuerzo en terceros”. No obstante, los propios autores desconfían de este argumento, ya que, habitualmente, en todas las economías avanzadas, los inmigrantes demuestran más ambición educativa y unas expectativas sobre sus propios resultados mayores que los autóctonos con el mismo nivel socioeconómico, por lo que interactuar con ellos sería, *a priori*, beneficioso para los nativos.

Otros autores argumentan que es la alta segregación territorial y escolar de la población inmigrante, que se concentra en determinadas zonas y centros escolares, la que induce a un efecto negativo en el rendimiento educativo de los compañeros de los inmigrantes. Así, la mayoría de los estudios realizados con datos de PISA para España encuentra que es la excesiva concentración de alumnos en determinados centros escolares, según su raza o etnia, la que incide negativamente en los resultados académicos, tanto de los jóvenes nativos como de los propios inmigrantes (Calero y Waisgrais, 2009; Salinas y Santín, 2009). Calero *et al.* (2009) y Cebolla y Garrido (2010), con datos de PISA 2006 referidos a España, determinan que la barrera de la “excesiva concentración” de inmigrantes en las escuelas es del 20%. Para estos últimos autores, los alumnos que asisten a escuelas con más de un 20% de alumnos inmigrantes obtienen una puntuación inferior en un 20% que los que asisten a escuelas en las que la presencia de alumnos inmigrantes no es “excesiva”. No obstante, estas diferencias no son significativas si el porcentaje de estudiantes inmigrantes en la escuela es inferior a ese 20%. Calero *et al.*



(2009), sin embargo, obtienen que la excesiva concentración perjudica únicamente a los alumnos nativos, que verían reducido su puntuación esperada en PISA en 10 puntos.

Uno de los trabajos que con más detalle analiza este fenómeno es el de Sánchez-Hugalde (2007a), utilizando para ello los datos procedentes de PISA 2003. En su análisis, la autora concluye que la concentración de inmigrantes en las aulas perjudica el rendimiento de los nativos y más aún el de los propios inmigrantes. Así, un incremento en la proporción de inmigrantes del 10% disminuye el rendimiento de los nativos en 0,5 puntos y en 3 puntos el rendimiento de un inmigrante. La presencia masiva de inmigrantes en las aulas, sobre todo si se trata de inmigrantes de primera generación, perjudica a los estudiantes de bajo rendimiento, mientras que aquellos que obtienen una alta puntuación en las pruebas PISA no se ven afectados por este fenómeno. Según este trabajo, el umbral a partir del cual la concentración de inmigrantes afecta al rendimiento de los alumnos nativos es del 5%, mientras que los inmigrantes no se verían afectados en ningún caso<sup>51</sup>. Por tanto, las medidas encaminadas a una distribución más homogénea de inmigrantes entre distintos centros mejoraría el rendimiento medio de los mismos.

Finalmente, Sánchez-Hugalde (2007a) analiza los efectos que, sobre el rendimiento académico en las pruebas de matemáticas, ejercen dos políticas pedagógicas y organizativas desarrolladas en distintos centros. La primera medida consiste en la separación de los estudiantes en diferentes grupos, en función de su rendimiento educativo. Es de esperar, a la vista de los resultados de los trabajos analizados en el apartado “Rendimiento académico” (págs. 51-55), que los inmigrantes pertenecieran en su mayoría a los grupos con rendimiento bajo. Esta segregación, supuestamente, podría redundar en un beneficio a los estudiantes más habilidosos superior a la pérdida que supondría la concentración de los “peores” estudiantes en grupos distintos. La evidencia empírica pone de manifiesto que, cuando esta política se lleva a cabo, los estudiantes con alto rendimiento no experimentan mejoras significativas, mientras que la puntuación de los estudiantes con bajo rendimiento se ve afectada negativamente. Por tanto, las políticas encaminadas a la segregación escolar del alumnado no consiguen incrementar su rendimiento medio, sino, bien al contrario, tienden a disminuirlo.

Una segunda estrategia desarrollada en algunos centros reside en la aplicación de distintas técnicas pedagógicas que permitan gestionar la diversidad de habilidades dentro de la misma aula. En este caso, los resultados apuntan a que se produce una disminución de los efectos negativos de los compañeros inmigrantes de primera generación con respecto al resto de estudiantes. A la luz de este resultado, parece conveniente que los centros educativos enfoquen sus esfuerzos al fomento de la especialización y la formación de los profesores en el uso de técnicas destinadas a manejar la diversidad en el alumnado.

<sup>51</sup> Puede observarse que no existe consenso en la literatura acerca de la proporción de inmigrantes en las aulas a partir de la cual el rendimiento de los alumnos se ve penalizado, como ya adelantamos en el apartado “Rendimiento académico” (págs. 51-55).

## INCREMENTO EN LA NECESIDAD DE RECURSOS EDUCATIVOS

El descenso de las tasas de natalidad en España durante la década de los noventa estaba poniendo en dificultades a los centros educativos, muchos de los cuales tuvieron que cerrar unidades ante la falta de población en edad escolar (Carabaña, 2004a). La escolarización del alumnado extranjero inmigrante ha supuesto, por tanto, un gran empuje para muchos centros escolares y ha frenado la tendencia decreciente en el número de alumnos matriculados en las enseñanzas no universitarias de régimen general a finales de los noventa y principios de los 2000 (Pérez-Esparrells y Morales, 2008), consiguiendo un aumento de la tasa de crecimiento interanual en los últimos cursos académicos.

Por otra parte, en el trabajo desarrollado por Salinas y Santín (2010) se calcula el impacto económico de la inmigración sobre el sistema educativo, calculando el incremento en la necesidad de recursos (materiales y humanos) que la llegada de nuevos alumnos ha podido llevar aparejada entre los años 2001 y 2007. Los autores consideran que, dado el carácter de bien público impuro o bien de club en la producción educativa, el coste de la inmigración está muy relacionado con la capacidad de congestión de las aulas y con la ocupación que el sistema tenía antes de la llegada de inmigrantes. Por tanto, en el trabajo, la unidad básica de análisis es la unidad educativa en lugar del alumno.

En general, los autores advierten de que, dado el descenso de la población autóctona, la inmigración solo ha supuesto una presión sobre el número de aulas y escuelas que han tenido que ser creadas en infantil y primaria, siendo prácticamente irrelevante en la ESO, formación profesional y bachillerato<sup>52</sup>. Asimismo, sus conclusiones apuntan a que la presión ha sido muy desigual en las distintas comunidades autónomas, siendo Madrid, Cataluña y Andalucía las regiones que han acumulado mayores costes para garantizar la escolarización de los inmigrantes muy por encima de la media española. Así, el total de gasto acumulado desde el curso 2001-02 al 2006-07 se cifra en unos 820 millones de euros, a los que se añadirían los 1.650 millones de euros gastados en la educación compensatoria de los inmigrantes (Madrid y Andalucía acumulan más del 60% de la última cantidad). Si, además, se suman los más de 107 millones que el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010 destinó a la educación en el año 2007, se obtiene que las comunidades autónomas y las administraciones educativas gastaron en inmigración de forma directa unos 2.570 millones de euros en el periodo 2001-2007, de los cuales Andalucía, Cataluña y Madrid absorben prácticamente el 70% del total

---

<sup>52</sup> En el análisis realizado en el apartado “Distribución del alumnado extranjero por niveles educativos” (págs. 40-43) de este libro también se ha puesto de manifiesto la sobrerrepresentación de los inmigrantes en los niveles de estudio inferiores (infantil, primaria y secundaria obligatoria).

# Análisis de políticas para la integración de la población inmigrante en el sistema educativo español

En capítulos anteriores se ha constatado que la incidencia del fenómeno inmigratorio en los centros escolares no es homogénea, sino que presenta importantes diferencias entre regiones. En cualquier caso, todas las comunidades autónomas han experimentado el hecho de que los centros educativos acogen cada vez más en sus aulas a alumnos de procedencia geográfica y cultural muy diversa y, si bien valoran de forma positiva este pluralismo cultural como un valor enriquecedor para la convivencia, capaz de promover en los alumnos actitudes de tolerancia y respeto, también son conscientes de que la llegada de estos colectivos a los centros supone la aparición de nuevos retos educativos. Entre otros, debe recordarse que todo alumno tiene derecho a lograr una educación básica de calidad y a que su lugar de origen no interfiera en el logro de su desarrollo personal, intelectual, social y emocional.

Con el fin de alcanzar este objetivo, las comunidades autónomas han puesto en marcha diversas medidas encaminadas a facilitar la integración de los alumnos extranjeros en el sistema educativo, respondiendo a las condiciones y características propias de su territorio. Los dispositivos de atención a la diversidad e integración más extendidos en todo el sistema educativo español son los siguientes (Hernández *et al.*, 2010):

- a) *Programa de aprendizaje de la lengua vehicular*: la denominación de este recurso varía en las distintas comunidades autónomas (aulas de enlace, aula temporal de adaptación lingüística, aula de bienvenida) y se centra en el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela, si bien su estructura está diseñada para facilitar el aprendizaje y la adquisición de competencias y contenidos curriculares básicos.
- b) *Refuerzo de materias instrumentales*: generalmente lengua y matemáticas; este dispositivo se configura como clases de apoyo individualizadas o en grupos homogéneos de tamaño reducido que presenten dificultades en dichas disciplinas.
- c) *Programa de compensación educativa*: dirigido a compensar las desigualdades iniciales en la escolarización, funciona tanto en primaria (a partir de tercer grado) como en ESO. Se incorporan a este programa todos los alumnos con un mínimo de dos años de déficit curricular. Generalmente, se configura como un aula paralela dentro del centro escolar, donde el alumno recibe clases específicas durante varias horas semanales, pudiendo permanecer en este recurso durante varios meses o un curso escolar completo<sup>53</sup>.
- d) *Programa de diversificación curricular*: dirigido a alumnos que no podrán promocionar desde el segundo al tercer curso de ESO, y que, por sus capacidades, se considera conveniente que lo hagan a través de este dispositivo. En función de los objetivos de esta etapa, se organizan, de manera diferente a la estándar, las materias, sus contenidos y actividades.

---

<sup>53</sup> En su modalidad externa, el programa de compensación educativa se estructura en torno a actividades fuera del horario lectivo, desarrolladas por los centros en cooperación con el entorno (instituciones públicas y organizaciones no lucrativas). Está orientado a mejorar y enriquecer el proceso educativo del alumnado en situación de desventaja.

- e) **Programa de cualificación profesional inicial:** recurso destinado a aquellos alumnos de ESO que no podrán cumplir los objetivos educativos al final de ese ciclo y, por consiguiente, no obtendrán la titulación correspondiente. El objetivo de este programa es que los alumnos obtengan una cualificación profesional inicial de nivel 1 dentro de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, pudiendo así tener posibilidades de una inserción laboral satisfactoria. Se estructura en tres tipos de módulos que se cursan simultáneamente y un módulo de carácter voluntario para la obtención del título de graduado en educación secundaria<sup>54</sup>.

A continuación, en los siguientes apartados se resumen las principales medidas adoptadas en las distintas regiones desde cuatro diferentes perspectivas: acogida al inmigrante, atención a la diversidad lingüística y cultural, atención a las familias, y formación del profesorado.

## MEDIDAS DE ACOGIDA AL INMIGRANTE POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

El modo en el que el alumnado se integra en el centro educativo repercute con frecuencia en su proceso de aprendizaje, en la comunicación con los compañeros y profesores, y, en definitiva, en su desarrollo personal y en su futuro como estudiante. La situación de desventaja social de un número importante de alumnos inmigrantes supone una dificultad añadida a la hora de incorporarse a los centros escolares.

**TABLA 8**  
**Medidas de acogida al alumnado inmigrante por comunidades autónomas**

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla-La Mancha	Castilla y León	Cataluña	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja	Comunidad Valenciana
Plan transversal de acogida	X	X			X	X		X	X			X	X		X		X
Programas de acogida e integración de los alumnos inmigrantes	X	X		X	X		X	X		X	X	X	X		X	X	X
Mediadores interculturales e intérpretes	X	X		X	X				X	X	X	X	X		X		X
Atención a la diversidad del alumnado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

FUENTE: elaboración propia a partir de CIDE (2005) y Martínez de Lizarrondo (2009).

<sup>54</sup> Según el borrador de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, los programas de cualificación profesional inicial serán sustituidos por la formación profesional básica.

Por ese motivo, las comunidades autónomas han puesto en marcha distintos programas para favorecer la integración de los alumnos inmigrantes en los centros educativos. Estas consideran importante que los centros elaboren y desarrollen programas específicos, en los que se preste especial atención tanto al alumnado extranjero como a sus familias. Así, como puede comprobarse en la Tabla 8, varias comunidades autónomas cuentan con planes de carácter transversal de acogida, destinados a la acogida e integración de los inmigrantes.

Un hecho que hay que tener en cuenta es que entre las regiones que contaban con un plan transversal de inmigración en el año 2005, cinco basaban sus actuaciones educativas en un plan sectorial aprobado anteriormente por sus consejerías de Educación (Martínez de Lizarrondo, 2009). Estas son: Andalucía (Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante 2001-2004), Canarias (Plan Sur 2002-2006), Castilla y León (Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad 2004-2006) y Murcia (Plan Regional de Solidaridad en Educación 2001-2003). En el extremo contrario se sitúa el País Vasco, que aprobó en 2004 su Programa para la atención del alumnado inmigrante para el periodo 2004-2006 a partir de las directrices marcadas en su plan transversal. Sin embargo, ninguna comunidad autónoma ha aprobado, con antelación a su plan transversal, un plan sectorial en otra área que no sea educación. Este hecho parece reflejar que el impacto que la inmigración ha generado sobre el sistema educativo es mayor que en ningún otro sector (sanidad, vivienda, etc.).

Por otra parte, la mayoría de las comunidades autónomas han establecido programas específicos de acogida dirigidos al alumnado inmigrante. En opinión de Martínez de Lizarrondo (2009), Aragón, Baleares, Canarias, Navarra y el País Vasco son las regiones que más han profundizado en este aspecto. En Canarias, la acogida se desarrolló a través de los planes de atención a la diversidad idiomática y cultural, mientras que en Aragón y Baleares son los centros o las asociaciones de madres y padres de alumnos quienes se encargan principalmente de su puesta en marcha.

Por su parte, a partir del curso 2004-2005, Navarra puso en marcha distintas medidas para hacer frente a las disfunciones existentes respecto a la escolarización de inmigrantes. El material realizado para servir como orientación a los centros se fundamenta en cuatro pilares: el plan de atención a la diversidad; el programa de acogida, que recoge aspectos como la adaptación a la medida educativa apropiada y el acceso al currículo; la guía informativa para el alumnado inmigrante; y los protocolos de evaluación inicial para primaria y ESO de lengua y matemáticas con el fin de comprobar el nivel de los alumnos en estas materias y ver si necesitan apoyo.

Asimismo, muchas de ellas cuentan con profesionales especializados en la labor de acogida del alumnado inmigrante. Se trata de profesorado que presta apoyo en las aulas de acogida en el caso de la Comunidad de Madrid, de tutores de acogida en Aragón o de mediadores inter-

culturales o intérpretes que sirven de enlace entre el alumnado inmigrante, sus familias y los centros escolares, como es el caso de Andalucía, Baleares, Canarias y Cataluña, entre otras.

Finalmente, todas las comunidades autónomas son conscientes de la importancia de la implantación de medidas que tengan en cuenta la diversidad del alumnado que actualmente se encuentra matriculado en los centros educativos. En algunos casos, estas medidas están incorporadas en el plan de atención a la diversidad de la propia comunidad autónoma (Canarias, Cantabria y Castilla-La Mancha), mientras que otras veces se encuentran integradas en los programas de compensación educativa.

La inclusión de los inmigrantes en los programas de compensación educativa es una medida no exenta de polémica. En principio, la compensación se dirige a los alumnos con deficientes condiciones de escolarización y/o lingüísticas, estando intrínsecamente relacionada con las incorporaciones tardías al sistema educativo español. Estos programas, que, como ya hemos avanzado, consisten en determinadas materias y terapias pedagógicas, poseen un elemento diferenciador, puesto que, en numerosas ocasiones, se realizan fuera del aula.

Seguramente ha sido Madrid quien más ha tendido a incluir al alumnado inmigrante en el programa compensatorio (Martínez de Lizarrondo, 2009). Su inclusión estaba reflejada en el Plan Regional de Compensación Educativa, donde el colectivo inmigrante era el destinatario de la mayoría de estas acciones. En Cataluña y Baleares, la inclusión por razones idiomáticas viene motivada por su idiosincrasia lingüística, dado que el catalán era considerado la lengua vehicular en estas regiones<sup>55</sup>. En el País Vasco son los propios centros quienes dictaminan la inclusión en estos programas, y el conocimiento del euskera no ha sido hasta ahora un factor prioritario. Andalucía y Canarias se situarían en una posición intermedia, mientras que en Aragón y Navarra existen directrices específicas para no utilizar la compensación de forma generalizada. Aunque existen profesores y aulas de apoyo, su uso debe ser razonable y se procura reintegrar lo más pronto posible al alumnado inmigrante a su aula inicial.

## **ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN LAS DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS**

El aprendizaje de la lengua y de las pautas de comportamiento propias del sistema educativo son necesidades básicas del alumnado extranjero para poder integrarse en el ámbito escolar. El conocimiento del idioma del país de destino resulta una herramienta imprescindible para el aprendizaje del alumno, del mismo modo que el conocimiento de las normas de conviven-

<sup>55</sup> Si bien la reciente sentencia del Tribunal Supremo de junio de 2012 otorga al castellano la condición de lengua vehicular en la enseñanza, igual que al catalán.

cia de los centros escolares es una condición necesaria para lograr una adecuada interrelación entre los miembros de la comunidad educativa (CIDE, 2005).

En términos generales, los estudios realizados a este respecto (Cuesta Azofra *et al.*, 2000; Martínez Álvarez, 2002; CIDE, 2005) coinciden en señalar que tanto la organización y el funcionamiento como las normas establecidas en los centros escolares de España están bastante alejados de los existentes en los centros educativos de los países de origen del alumnado inmigrante. Por este motivo, la mayor parte de las comunidades autónomas considera conveniente que los alumnos inmigrantes, al inicio de su escolarización aquí, cuenten con un periodo de adaptación a la institución escolar, centrado tanto en el aprendizaje de la lengua como en el conocimiento de las pautas de conducta propias del centro educativo.

Blanco (2002) recoge los tres modelos más frecuentes de adaptación a la red educativa del alumnado que se incorpora tardíamente o con necesidades lingüísticas y/o curriculares. Dentro del primer modelo se organizan clases dentro del horario escolar de forma separada del grupo, con el inconveniente de que la separación puede prolongarse debido a la carencia de recursos. El segundo modelo opta por la existencia de refuerzo del profesorado en el aula, sin separar al alumnado, ya que su grupo es el mejor entorno para el aprendizaje, aunque puede acarrear una excesiva concentración de alumnos en el aula para rentabilizar recursos y esfuerzos. Finalmente, el tercer modelo consiste en establecer un periodo de inmersión aparte hasta adquirir los conocimientos precisos para la incorporación normal en el aula.

**TABLA 9**  
**Atención a la diversidad lingüística y cultural por comunidades autónomas**

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla-La Mancha	Castilla y León	Cataluña	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja	Comunidad Valenciana
Plan autonómico de atención lingüística y cultural					X			X	X	X					X		
Aulas de apoyo lingüístico	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas	X	X	X		X				X			X		X			X
Recursos materiales y humanos			X		X		X	X	X	X		X	X	X	X		X

FUENTE: elaboración propia a partir de CIDE (2005) y Martínez de Lizarrondo (2009).

En este sentido, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Extremadura y el País Vasco han establecido un Plan Autonómico de Atención Lingüística y Cultural al alumnado inmigrante, y la

inmensa mayoría de las comunidades autónomas cuentan con aulas de apoyo lingüístico al alumnado inmigrante (Tabla 9).

La adaptación del alumnado que se incorpora tardíamente o llega con necesidades lingüísticas y/o curriculares se centra principalmente en secundaria, aunque hay autonomías, como Aragón y el País Vasco, que también la desarrollan en el tercer ciclo de primaria. Por otra parte, las regiones que hacen especial hincapié en el refuerzo exclusivo del castellano postergan la relación con el resto de la clase hasta que se tiene un conocimiento aceptable de la lengua, mientras que en otras comunidades autónomas se pretende que el alumno sea cuanto antes lo más autónomo posible, por lo que el alumno cursa junto con sus compañeros asignaturas como Música o Educación Física.

Desde el curso 2004-2005, la metodología utilizada en Cataluña para atender las necesidades de los alumnos recién llegados se ha basado en el Plan para la Lengua y la Cohesión Social. Este plan contempla la implantación de aulas de acogida en centros educativos con una tasa de inmigrantes igual o superior al 15%.

En el caso de la Comunidad de Madrid, existen aulas de enlace en las que se permanece unos seis meses aprendiendo español y Matemáticas, aunque Música, Educación Física y Plástica se estudian con el aula de referencia. Estas aulas cumplen su cometido de que el alumnado supere sus carencias lingüísticas y curriculares, pero no solo se ubican en los colegios con mayor tasa de inmigrantes, sino en escuelas concertadas, que cuentan así con un recurso educativo extra. Así, en el informe realizado por la Consejería de Educación y Empleo de la Comunidad de Madrid (2011), se pone de manifiesto que de las 108 aulas de enlace con las que cuenta la Comunidad de Madrid, 56 están ubicadas en centros concertados, a pesar de que la afluencia de alumnado inmigrante en este tipo de centros es sensiblemente inferior a la existente en los centros públicos.

Otra de las regiones que mayor apoyo le ha otorgado a las aulas de acogida ha sido Murcia. Estas aulas se sitúan en los municipios con mayor tasa de inmigrantes y existe una en cada centro. Su dinámica se estructura en tres niveles (Martínez de Lizarrondo, 2009). En el primero, el alumnado con déficit de castellano permanece un trimestre. Si tras ese periodo logra desenvolverse razonablemente en esta lengua, se incorpora a la clase con normalidad, pero, si no se posee un nivel adecuado, pasa al segundo nivel, donde permanece todo el curso junto a inmigrantes de características similares. Aun así, cabe la posibilidad de recibir junto al aula de referencia ciertas asignaturas para las que el conocimiento de la lengua no suponga un obstáculo. Si, una vez finalizado el curso, el alumno sigue teniendo problemas con el idioma, el año siguiente continuará en el aula de acogida, pero incorporándose gradualmente a su aula de referencia.



Por otra parte, un aspecto íntimamente relacionado con el intento de preservar otras culturas es el fomento de las lenguas de origen. La mayoría de las regiones contemplan esta medida en sus planes de inmigración o en las directrices internas de la Consejería de Educación. Así, las regiones de Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Extremadura, Madrid, Navarra y la Comunidad Valenciana han establecido programas de aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas para impedir que los alumnos procedentes de otros países pierdan su cultura y señas de identidad. Sin embargo, la configuración actual del alumnado inmigrante, con un gran peso del colectivo latinoamericano, repercute en que para la mayoría de comunidades el apoyo a la lengua de origen no sea prioritario. Por ese motivo, son las oenegés las que voluntariamente han llevado a cabo acciones para la conservación de la lengua materna.

Desde 1995, existen los programas institucionales de mantenimiento de la lengua y cultura de los grupos minoritarios (ELCO), que tienen como objetivo la especial atención para la enseñanza de la lengua del país de acogida y la enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen. En un principio fueron diseñados para favorecer el retorno, pero en la actualidad se imparten por su importancia en el proceso de integración, tanto por la conservación de la lengua de origen como por su influencia a la hora de aprender una nueva lengua si se afianza la materna. Una de sus principales características es que el profesorado es nombrado y remunerado por los gobiernos extranjeros, quienes participan en el diseño de materiales pedagógicos y, a diferencia de otros países, en España se imparte en horario extraescolar.

Madrid es una de las pocas regiones que desarrolla el ELCO. Canarias y Cataluña lo incorporaron mediante un convenio con la Fundación Hassan II de Marruecos, aunque en Cataluña se ofrecía solo por algunas entidades como actividad extraescolar en primaria, ya que el convenio no funcionó correctamente. En Aragón se planteó la posibilidad de establecer acuerdos con países de origen para que sus gobiernos enviaran profesionales, pero la medida no llegó a aplicarse (Martínez de Lizarrondo, 2009).

## **ATENCIÓN A LAS FAMILIAS DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS**

El entorno familiar del alumno es, como se ha visto, un factor explicativo fundamental de su integración en el sistema educativo y de su éxito dentro de él. Por consiguiente, la atención educativa al alumnado inmigrante no puede llevarse a cabo de forma adecuada sin poner en marcha ciertas medidas dirigidas al apoyo de las familias de este tipo de alumnado extranjero. Como se observa en la Tabla 10, las medidas aplicadas pueden ser de dos tipos: las destinadas a facilitar el acceso al sistema educativo y las que se dirigen a fomentar la integración y participación de las familias en los centros escolares a los que acuden sus hijos.

**TABLA 10**  
**Atención a las familias por comunidades autónomas**

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla-La Mancha	Castilla y León	Cataluña	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja	Comunidad Valenciana
Medidas de integración y participación	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X					
Acogida o acceso al sistema educativo	X		X		X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X
Mediadores culturales. Servicios de intérpretes	X	X		X					X	X	X	X	X				X

FUENTE: elaboración propia a partir de CIDE (2005)

Dentro del primer grupo pueden destacarse las medidas implantadas por diversas comunidades autónomas para favorecer el acceso de las familias al sistema educativo a través de la información que se proporciona en las comisiones locales de escolarización, de guías elaboradas con este propósito o en reuniones informativas que se llevan a cabo en el propio centro educativo. Asimismo, muchas regiones también hacen especial incidencia en las medidas dirigidas a la integración y participación de las familias de los alumnos inmigrantes. Para facilitar estas tareas, Andalucía, Aragón, Baleares, Cataluña, Extremadura, Galicia, la Comunidad de Madrid, Murcia y la Comunidad Valenciana cuentan con un servicio de intérpretes y de mediadores culturales que permite mejorar la atención del alumnado inmigrante.

Otro de los aspectos relevantes desde una perspectiva intercultural es la inclusión de la diversidad cultural en el currículo. En ocasiones, ante la falta de iniciativa gubernativa, algunos centros han tratado de incluir en el currículo aspectos interculturales y han fomentado la formación de valores, pero no siempre de forma metódica. Frecuentemente se han encontrado las causas de problemas que existían en las aulas mediante el trato con la población inmigrante, pero a veces se ha unido la educación intercultural al simple folclore, situación que suele ser contraproducente (Besalú, 1994).

En otros centros, la exclusión de la diversidad cultural en el currículo se suele paliar con la llamada “sensibilización en la comunidad educativa”, que se basa en la planificación de actividades que facilitan el encuentro entre el alumnado y los padres y madres de los niños con culturas presentes en el centro. La principal desventaja de este tipo de actuaciones es que

en la mayor parte de los casos surgen a raíz de un conflicto, por lo que pierden su carácter preventivo, especialmente una vez que se han formado perjuicios u opiniones distorsionadas.

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL COLECTIVO INMIGRANTE

Como se ha observado, la presencia cada vez mayor de alumnos procedentes de distintos países en los centros escolares ha supuesto que las Administraciones educativas regionales adopten diversas medidas encaminadas a la formación específica del profesorado, con el fin de facilitar su tarea docente, dada esta nueva situación.

De acuerdo con la información contenida en la Tabla 11, todas las comunidades autónomas han puesto en marcha una serie de medidas dirigidas tanto a la formación inicial como a la formación permanente del profesorado, para dotarle de estrategias y recursos que le permitan dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumnado inmigrante. Esta formación puede llevarse a cabo a través de distintas modalidades, como la formación en el centro, cursos, seminarios, grupos de trabajo, cursos de posgrado, etcétera.

**TABLA 11**  
**Formación del profesorado por comunidades autónomas**

	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla-La Mancha	Castilla y León	Cataluña	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja	Comunidad Valenciana
Acción formativa específica inicial y permanente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jornadas y encuentros	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X					
Formación para equipos directivos										X		X					

FUENTE: elaboración propia a partir de CIDE (2005)

En algunas comunidades autónomas se ha prestado especial atención a la formación del profesorado en relación con la enseñanza del castellano. En el caso de Aragón, se estableció la creación de un seminario regional permanente de atención educativa para el profesorado que se ocupa de las aulas de acogida de los inmigrantes en los centros de primaria y secundaria, e incluir en la formación de pre- y posgrado del personal docente materias como la educación intercultural y el castellano para inmigrantes. En Canarias se optó por la realización de cur-

Los cursos modulares de didáctica del español como lengua extranjera, dirigidos prioritariamente al profesorado de secundaria, educación de adultos y escuelas oficiales de idiomas, sin olvidar al de infantil-primaria, con el fin de contar con profesorado cualificado en el tema entre las actuales plantillas de centros con mayor presencia de alumnado no hispanohablante. Asimismo, en esta comunidad autónoma se decidió impulsar la titulación de español como lengua extranjera en las universidades canarias. Asimismo, en Navarra se incluyeron en los planes de perfeccionamiento del profesorado actividades específicas de formación permanente para facilitar la impartición del castellano como segunda lengua (Bonino *et al.*, 2003).

Por otro lado, muchas comunidades autónomas (Andalucía, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia y la Comunidad de Madrid) organizan jornadas o encuentros sobre inmigración y educación intercultural en las aulas. Finalmente, Extremadura y la Comunidad de Madrid tienen establecidos cursos sobre educación intercultural dirigidos específicamente a los equipos directivos de los centros.

## El impacto de la inmigración sobre los resultados educativos medidos por PISA

En la mayoría de los países de la OCDE, el hecho de pertenecer a la categoría de estudiante inmigrante implica una mayor probabilidad de obtener resultados educativos negativos y un mayor fracaso escolar que para los estudiantes nativos. Según los datos de PISA 2009, el riesgo de fracaso escolar en la OCDE de los alumnos nativos es de un 16,8%, mientras que el de los inmigrantes de primera generación es de un 36,4% (Tabla A12)<sup>56</sup>. La educación y la formación son las claves para garantizar la integración de los inmigrantes en el mercado de trabajo y en la sociedad, ya que, a través de ellas, se podrán superar las barreras idiomáticas y facilitar la transmisión de normas y valores de la sociedad de acogida (OCDE, 2010). Por tanto, es necesario conseguir equilibrar los resultados académicos alcanzados por los alumnos inmigrantes con los obtenidos por los estudiantes nativos, de forma que se garantice la igualdad de oportunidades y que la condición de inmigrante no influya en el futuro académico y profesional de los jóvenes. En el caso español, sin embargo, se ha comprobado que el progreso académico de los alumnos inmigrantes presenta dificultades y que se encuentran subrepresentados en los niveles académicos postobligatorios (Gráfico 13).

Aunque la inmigración a países industrializados lleva produciéndose varias décadas, los estudios comparativos de resultados en el ámbito internacional han comenzado a proliferar en la década de los años 2000, a raíz de la publicación de los informes PISA<sup>57</sup>. A estos estudios se suman los realizados utilizando datos de las pruebas PIRLS (*Progress in International Reading Study*) o las TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*).

El informe PISA es una iniciativa impulsada por la OCDE para evaluar internacionalmente y de forma periódica las competencias generales de los alumnos de 15 años de los países de la OCDE y de un número cada vez mayor de países asociados. Se realizan cada tres años, datando la primera prueba del año 2000 y la última del año 2009. En las pruebas PISA se analizan los resultados obtenidos por los alumnos en tres ámbitos: comprensión lectora, matemáticas y resolución de problemas, y comprensión de textos científicos, aunque cada oleada trianual se ha centrado en uno de los tres ámbitos. Es necesario precisar que PISA no se basa tanto en el análisis de conocimiento de contenidos curriculares como en la capacidad de los estudiantes de desenvolverse en distintas situaciones y en el dominio de procesos y comprensión de

<sup>56</sup> En España, estas diferencias son todavía más amplias, ya que el riesgo de fracaso escolar de los inmigrantes de primera generación es de un 40,2%, frente al 17,1% de los nativos. PISA considera que los alumnos con niveles de rendimiento (*proficiency level*) inferiores a 2 presentan un alto riesgo de fracaso escolar (OCDE, 2007).

<sup>57</sup> Cordero *et al.* (2013) realizan una exhaustiva revisión de las investigaciones que, utilizando datos de PISA, analizan los factores determinantes del rendimiento educativo.

conceptos, lo que facilita la comparación internacional de datos independientemente de los distintos sistemas educativos. Junto con el cuestionario cognitivo, PISA incluye un cuestionario de contexto, que permite identificar las características personales de los estudiantes y las características de sus centros escolares, lo que ha permitido a los investigadores analizar los condicionantes del rendimiento educativo<sup>58</sup>.

Partiendo de los datos de las pruebas PISA, se han desarrollado una gran variedad de investigaciones<sup>59</sup> tendentes a evaluar el impacto de la inmigración y las características específicas de la población inmigrante en los resultados educativos. Estos estudios se han diferenciado tradicionalmente en dos tipologías: los que analizan los resultados diferenciados que obtienen inmigrantes y nativos en estas pruebas, así como las variables que pueden incidir en estas diferencias (a los que dedicaremos mayoritariamente este capítulo); y los que evalúan el impacto de la inmigración y, ante todo, la concentración de inmigrantes sobre los resultados obtenidos por los compañeros (en el apartado “Distribución del alumnado extranjero por comunidades autónomas”, páginas 58 y 59 del libro, se realiza una revisión de los estudios sobre los *peer group effects* producidos por la población inmigrante).

En cuanto a la primera tipología de estudios, aquellos que comparan los resultados académicos de inmigrantes y nativos, como se ha comprobado en la revisión de la literatura, la mayor parte de estos trabajos han encontrado que hay diferencias significativas en los resultados obtenidos por los dos tipos de estudiantes, y que la mayoría de estas diferencias se deben a la desventaja social y económica que acompaña a la mayor parte de las familias inmigrantes y el momento de incorporación al nuevo sistema educativo. Más concretamente, Alegre (2008) destaca que hay tres variables básicas que califican el estado de “especificidad” de las necesidades educativas especiales que presenta la población inmigrante: “la edad de llegada e inicio de la escolarización; el conocimiento o no de la lengua autóctona; y la trayectoria educativa y nivel de aprendizaje desarrollado en el país de origen”. Las dos primeras de estas variables pueden ser analizadas con PISA a través del cuestionario de contexto realizado a los estudiantes; sin embargo, aunque es vital conocer cuáles han sido los progresos y dinámicas educativas seguidos por los estudiantes en sus países de origen, hasta el momento no es posible disponer de la información suficiente para su análisis.

El objetivo de los siguientes apartados es estudiar dichas diferencias en el contexto europeo, analizando los principales factores que las producen, y utilizando para ello resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas PISA del año 2009.

---

<sup>58</sup> En las últimas pruebas PISA del año 2009, España participó con un total de 25.887 estudiantes correspondientes a 889 centros educativos.

<sup>59</sup> Como se ha visto en el apartado “Distribución del alumnado extranjero por niveles educativos” (págs. 51-55).

Uno de los primeros aspectos que hay que destacar al estudiar los resultados de los extranjeros en dicho tipo de pruebas es el propio concepto de inmigrante utilizado en cada una de ellas. Habitualmente, es el criterio de nacimiento y no el de nacionalidad el que se utiliza mayoritariamente, y considerando, además, que “la configuración de la pareja de padres parece ser más determinante que el lugar de nacimiento del estudiante” (Cebolla y Larios, 2009), las tres pruebas otorgan el estatus de inmigrante basándose solo en el país de nacimiento de los padres, independientemente del lugar de nacimiento de los hijos<sup>60</sup>. Concretamente, el cuestionario de contexto de PISA pide a los escolares que informen sobre si ellos mismos y cada uno de sus padres han nacido en el país en el que viven o en otro. De esta forma, PISA utiliza el criterio de nacimiento de los propios estudiantes y de sus padres (y no el criterio jurídico de nacionalidad) para clasificarlos en nativos o dos grupos diferentes de inmigrantes, aunque realmente es el lugar de nacimiento de los padres el que condiciona el estatus. Así, son estudiantes nativos los estudiantes nacidos en el país y con al menos uno de los padres nacidos también en el país de estudio. También se consideran estudiantes nativos los que, aun habiendo nacido fuera del país, tienen uno de sus padres nacidos en el país de estudio. Estudiantes inmigrantes de segunda generación son los nacidos en el país de estudio, pero con ambos padres nacidos en el extranjero. Por último, estudiantes inmigrantes de primera generación son los nacidos en el extranjero y con ambos padres nacidos también en el extranjero. PISA considera estudiantes inmigrantes a los de primera y segunda generación.

## DIFERENCIAS SEGÚN EL ESTATUS DEL INMIGRANTE

Los datos de las pruebas PISA (2009), centrados en el análisis de la aptitud lectora<sup>61</sup>, muestran que en todos los países de la UE-15 los resultados obtenidos por los estudiantes nativos son superiores a los obtenidos por los inmigrantes, y que dichas diferencias son estadísticamente significativas. Por término medio, la nota obtenida por un estudiante nativo de la UE-15 supera en 54 puntos a la obtenida por un inmigrante, lo que supone 10 puntos más que la media de la OCDE (Tabla 12). Los países anglosajones y Portugal son los que muestran menores diferencias, es decir, la condición de inmigrante influye en menor medida que en el resto de países<sup>62</sup>. En estos tres países, y de acuerdo con los datos de PISA, la diferencia entre el estatus socioeconómico de los inmigrantes y los nativos es muy reducida o, incluso, como sucede en

<sup>60</sup> De esta forma, TIMSS y PIRLS consideran tres grupos de población en relación con su estatus nativo-inmigrante: los niños con ambos padres nacidos en el país donde reside (nativos); los niños con uno de los padres nacidos fuera del país donde reside; y los niños con ambos padres nacidos fuera del país de residencia. Los niños pertenecientes a los dos últimos grupos se consideran inmigrantes.

<sup>61</sup> Cada año PISA desglosa y detalla una de las secciones de la prueba. En el año 2009 fue la aptitud lectora.

<sup>62</sup> El 94,5% de los estudiantes presentados a PISA en Portugal son nativos, un número muy elevado, que le convierte en el segundo país con menos inmigrantes en PISA de la UE-15. Solo Finlandia presenta un porcentaje inferior de inmigrantes, un 2,6% (Tabla A11).

Irlanda, favorece a los inmigrantes y puede ser una razón explicativa de la similitud entre las notas de ambos colectivos, como se detallará en adelante<sup>63</sup>.

Los estudiantes inmigrantes de primera generación presentan, *a priori*, como hemos visto en la revisión de estudios sobre el tema, las mayores dificultades para conseguir unos resultados educativos óptimos, ya que experimentan directamente las dificultades de la inmigración, como el aprendizaje de un nuevo idioma, la adaptación a unos nuevos parámetros sociales y culturales y a un nuevo sistema educativo (OCDE, 2006a). De esta forma, la mayor diferencia entre nativos e inmigrantes se produce con los estudiantes nacidos fuera del país en el que estudian. Hasta casi 100 puntos separan la nota obtenida por los nativos austriacos y los estudiantes nacidos fuera de Austria y con ambos padres nacidos también en el extranjero. La mayoría de los países presenta diferencias superiores a 60 puntos, y en siete de los 15 países las diferencias superan los 72 puntos, que son la distancia entre los diferentes niveles competenciales (*proficiency levels*) de los resultados de lectura.

**TABLA 12**  
**Resultados PISA 2009 (aptitud lectora) según el estatus del inmigrante**

Países	Nota media de los estudiantes nativos	Nota media de los estudiantes inmigrantes de segunda generación	Nota media de los estudiantes inmigrantes de primera generación	Diferencias entre nativos e inmigrantes	Diferencias entre nativos e inmigrantes de segunda generación	Diferencias entre nativos e inmigrantes de primera generación
Alemania	511	457	450	56	54	61
Austria	482	427	384	68	55	98
Bélgica	519	454	448	68	65	71
Dinamarca	502	446	422	63	56	79
España	488	461	426	58	26	62
Finlandia	538	493	449	70	45	89
Francia	505	449	428	60	55	77
Grecia	489	456	420	57	33	69
Holanda	515	469	471	46	46	44
Irlanda	502	508	466	29	-6	36
Italia	491	446	410	72	45	81
Luxemburgo	495	439	448	52	56	47
Portugal	492	476	456	26	16	36
Reino Unido	499	492	458	23	7	41
Suecia	507	454	416	66	53	91
UE-15	502	462	437	54	40	65
Media OCDE	499	467	448	44	33	52

FUENTE: elaboración propia a partir de PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume 2), OCDE 2011.

Nota: los datos que son estadísticamente significativos están señalados en color rojo.

<sup>63</sup> Por término medio, las diferencia en la UE-15 entre el indicador de estatus socioeconómico de nativos e inmigrantes en las pruebas PISA (ESCS) es de 0,53, mientras que es de 0,18 en el Reino Unido, 0,06 en Portugal y -0,09 en Irlanda. En estos dos últimos casos, las diferencias no son significativas.



La trayectoria escolar en un país diferente puede explicar una gran parte de las discrepancias en la nota media obtenida por los estudiantes nativos y los inmigrantes de primera generación. Para los inmigrantes de segunda generación, sin embargo, cabe esperar mucho mejores resultados, ya que se trata de estudiantes nacidos en el país de residencia y que, por tanto, toda su vida escolar se ha desarrollado en el país en el que realizan la prueba. Aun así, 40 puntos separan por término medio la nota de los nativos y los inmigrantes de segunda generación en la UE-15. Nuevamente, tan solo Portugal, Reino Unido e Irlanda presentan diferencias no significativas, siendo Irlanda el único país de la UE-15 en el que un nativo obtiene, por término medio, calificaciones inferiores a los inmigrantes de segunda generación.

España se comporta en todos los datos de forma similar a la media de la UE-15. La diferencia entre la nota obtenida por los nativos y los inmigrantes de primera generación es de 62 puntos, tres puntos menos que la media europea. Destaca, sin embargo, la exigua diferencia entre la nota de los estudiantes nativos y los inmigrantes de segunda generación, que es de tan solo 26 puntos (aunque estadísticamente significativa), la cuarta más reducida de todos los países europeos. Las grandes diferencias entre la puntuación obtenida por los inmigrantes de primera y segunda generación podrían deberse a la diferente escolarización seguida por los inmigrantes nacidos fuera de España. Esas dificultades quedarían prácticamente compensadas si la escolarización se realiza mayoritariamente en España, el país de acogida. Cordero *et al.* (2012) obtienen datos muy similares en relación con la repetición de curso, al constatar que ser inmigrante de segunda generación no tiene incidencias significativas diferenciales con respecto a los nativos, mientras que los estudiantes inmigrantes de primera generación tienen un 159% más de posibilidades de repetir curso que sus compañeros autóctonos.

## DIFERENCIAS SEGÚN EL CONTEXTO DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE

Desde que se publicó el Informe Coleman (1966), ha habido un gran interés por estudiar el efecto sobre los resultados académicos del contexto personal y familiar de los estudiantes, así como de sus características educativas y su entorno. En línea con estos estudios y con el objetivo concretado en explicar las diferencias en los resultados entre inmigrantes y nativos, se ha considerado que el contexto es un factor fundamental para ello. Se argumenta que los escolares inmigrantes presentan tres fuentes principales de desventaja educativa marcada por su especial contexto. En primer lugar, una desventaja socioeconómica, asociada a la clase social de los inmigrantes, y que sería similar a las de los nativos que presentan desventaja social, si bien el porcentaje de inmigrantes con dicha desventaja sería superior al de nativos<sup>64</sup>. Por otro lado, una desventaja asociada al propio estatus de inmigrante, y que se debe al desconocimiento del idioma, las diferencias culturales y sociales, e incluso a la diferente trayec-

<sup>64</sup> En Gil (2013) se expone una completa revisión de las investigaciones desarrolladas en relación con los indicadores de estatus socioeconómico, su medición y su influencia en los rendimientos educativos.

toria escolar seguida en cada país. Por último, hay una desventaja propia de cada grupo de inmigrantes y que se debe a factores intrínsecos a cada nacionalidad inmigrada, como su tendencia al aislamiento en el país de recepción, su propensión al esfuerzo, su valoración de la educación o sus diferencias étnicas o fenotípicas. A continuación, se analizarán tres aspectos que caracterizan a los estudiantes inmigrantes y que pueden condicionar y explicar su menor rendimiento en la prueba PISA: el contexto socioeconómico, el uso de una lengua diferente a la utilizada en la prueba y los años de escolarización en el país de acogida.

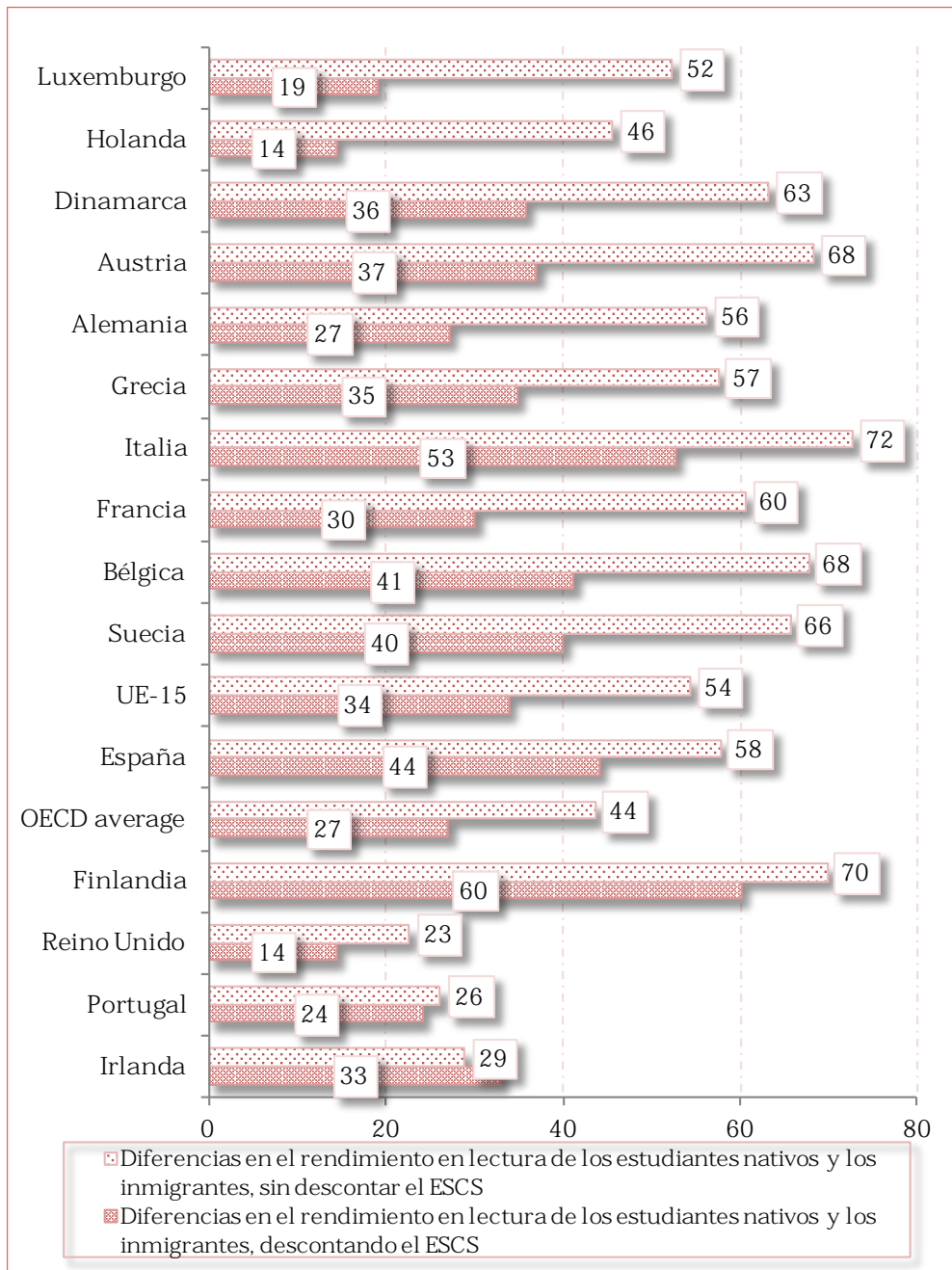
### A) Estatus socioeconómico

Gran parte de las investigaciones nacionales e internacionales desarrolladas para evaluar comparativamente los resultados de los estudiantes inmigrantes y los nativos han permitido concluir que los factores relacionados con el estatus socioeconómico y cultural de la familia explican, en gran medida, los diferentes resultados (Marks, 2005; Calero *et al.*, 2009). Los estudiantes inmigrantes presentan una desventaja socioeconómica y cultural con respecto a los nativos, que tendería a reducirse con los años de permanencia en el país de destino y que afecta negativamente a sus trayectorias educativas. Esta desventaja es múltiple y se produce, en primer lugar, porque los padres y madres de estudiantes inmigrantes tienen un menor nivel de formación y trabajan en puestos con menor estatus profesional que los nativos. Adicionalmente, los estudiantes extranjeros tienen acceso a una menor cantidad de recursos y materiales educativos (OCDE, 2011); si bien Calero *et al.* (2009) concluyen que los recursos del hogar no tienen una influencia significativa en el rendimiento de los alumnos inmigrantes, sí lo tienen para los nativos, lo que podría explicar parte de las diferencias. Las pruebas PISA tienen en cuenta las desventajas socioeconómicas a través de la variable ESCS, estatus socioeconómico del alumno<sup>65</sup>. Sin embargo, y aun tomando en consideración esta variable, las diferencias entre nativos y estudiantes inmigrantes siguen existiendo, aunque disminuyen por término medio en la UE-15 en 20 puntos (Gráfico 18). En algunos países, la reducción es mucho más importante. En Austria y Holanda se reduciría en 31 puntos, situándose la diferencia entre nativos e inmigrantes, en este último país, en tan solo 14 puntos, al igual que en el Reino Unido<sup>66</sup>. Si los estudiantes inmigrantes tuvieran el mismo estatus socioeconómico que sus compañeros nativos, la diferencia en el rendimiento en lectura en Irlanda favorecería a los estudiantes inmigrantes, que obtendrían 4 puntos más que los nativos. En España, la

<sup>65</sup> Esta variable fue construida por los analistas del proyecto PISA agrupando las respuestas a distintas preguntas planteadas en el cuestionario de contexto de la prueba. Es un índice que se ha calculado de forma que corresponde el valor 0 al promedio de la OCDE y está obtenido a partir de tres variables relacionadas con el contexto socioeconómico familiar. La primera es el nivel educativo más alto de cualquiera de los padres, medida a partir de la *International Standard Classification of Education (ISCED)*. La segunda variable es el índice más alto de ocupación laboral de cualquiera de los dos padres medido a partir del *International Socioeconomic Index of Occupational Status (ISEI)*. La tercera es un índice de materiales y recursos, muchos de ellos de carácter educativo, poseídos en el hogar (lugar de estudio, habitación propia, ordenador para tareas escolares, número total de libros, lavavajillas...).

<sup>66</sup> En Holanda esa diferencia no sería estadísticamente significativa.

**GRÁFICO 18**  
**Resultados PISA 2009 (aptitud lectora) según el estatus del inmigrante**



puntuación obtenida por los inmigrantes, una vez descontado el ESCS, sigue siendo 44 puntos inferior a la de los nativos. Por lo tanto, la diferencia en puntuación entre nativos e inmigrantes, una vez controlado el estatus socioeconómico, tan solo se reduce en 14 puntos, siendo España el país que presenta mayores diferencias en puntuación entre ambos colectivos después de tener en cuenta esta variable. Este resultado implica que hay otros factores, además

de la desventaja socioeconómica, que influyen en el peor rendimiento de los inmigrantes en nuestro país.

## B) Diversidad lingüística

Una de las principales barreras que pueden encontrar los alumnos inmigrantes al incorporarse al nuevo contexto escolar de los países de acogida es la barrera idiomática (Pérez-Esparrells y Rahona, 2009). Los inmigrantes tienen que abordar un periodo preliminar de aprendizaje de la lengua oficial del país de recepción que puede dificultar notablemente la asimilación de otros contenidos curriculares, así como su capacidad de comprensión de textos y expresión en una lengua, en muchos casos, totalmente desconocida. No hablar ni comprender la lengua en la que se imparten las enseñanzas tiene efectos muy negativos sobre el aprendizaje, que, sin embargo, no serían permanentes debido a la gran capacidad para asimilar y comprender nuevas lenguas con rapidez que presentan los niños. Las dificultades con el idioma son, sin embargo, más importantes cuando la edad de llegada del inmigrante es más elevada.

En España, una gran parte de los esfuerzos presupuestarios realizados para facilitar la inserción del alumnado inmigrante han ido encaminados a paliar las dificultades idiomáticas que encuentran los niños extranjeros cuando llegan a nuestro país. A través de aulas de acogida o aulas de enlace, se ha procurado facilitar el camino de la inserción, si bien, en muchas ocasiones, no se ha considerado suficientemente la diversidad de situaciones originadas por las características de cada grupo de inmigrantes, destacándose las dificultades para el aprendizaje de nuestro idioma que encuentran los alumnos asiáticos, frente a la mayor facilidad de los inmigrantes procedentes de Europa del Este<sup>67</sup>.

A este respecto, el cuestionario de contexto de PISA pide a los estudiantes que informen sobre el idioma que utilizan habitualmente en su domicilio, lo que permite comprobar la influencia de este aspecto en los resultados de la prueba. Esta pregunta se realiza tanto a los estudiantes inmigrantes como a los nativos. Los resultados se reflejan en la Tabla 13. Por término medio, en la UE-15, 67 puntos separan la nota obtenida en lectura por los alumnos nativos y los inmigrantes que hablan en su hogar un idioma distinto al que evalúa PISA<sup>68</sup>. Esta diferencia se reduce a 34 puntos si se comparan nativos e inmigrantes cuando en ambos casos el idioma hablado en casa es distinto al evaluado en la prueba. Podríamos decir que estos 34 puntos no serían, por tanto, consecuencia de la diferencia idiomática, sino de la propia condición de inmigrante. El caso español tiene sus peculiaridades. La diferencia entre nativos e inmigrantes que hablan distinto idioma en el hogar al que se utiliza en la prueba es de 69 puntos (columna I),

<sup>67</sup> En el apartado "Atención a la diversidad lingüística y cultural en las distintas comunidades autónomas" (págs. 64-67) se recogen las distintas medidas puestas en marcha por las comunidades autónomas para atender las dificultades lingüísticas de la población inmigrante.

<sup>68</sup> Las diferencias son menores en la prueba de matemáticas (OCDE, 2006b).

**TABLA 13**  
**Diferencias en aptitud lectora en relación con el idioma hablado en el hogar (PISA 2009)**

Países	Diferencias en aptitud lectora entre			
	Estudiantes nativos (todos) y estudiantes inmigrantes que hablan en su hogar un idioma distinto al utilizado en la evaluación (I)	Estudiantes nativos que hablan en el hogar el mismo idioma que en la evaluación y estudiantes nativos que hablan distinto idioma al de evaluación (II)	Estudiantes inmigrantes que hablan en el hogar el mismo idioma que en la evaluación y estudiantes inmigrantes que hablan distinto idioma al de evaluación (III)	Estudiantes nativos que hablan en el hogar un idioma diferente al de la evaluación e inmigrantes que hablan en el hogar un idioma diferente al de la evaluación (IV)
Alemania	64	21	34	44
Austria	69	54	18	16
Bélgica	82	19	32	66
Dinamarca	70	47	27	24
España	69	0	20	69
Finlandia	81	40	42	42
Francia	75	73	35	3
Grecia	79	78	39	2
Holanda	50	6	11	44
Irlanda	57	-5	54	62
Italia	85	53	34	38
Luxemburgo	63	17	84	62
Portugal	45	-1	28	45
Reino Unido	37	68	32	-30
Suecia	75	55	36	21
UE-15	67	35	35	34
Media OCDE	57	43	31	20

FUENTE: elaboración propia a partir de PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume 2), OCDE 2011.

similar a la media de la UE-15. Sin embargo, esas diferencias están poco condicionadas por el idioma utilizado en el hogar, ya que, si se comparan nativos e inmigrantes, que, en ambos casos, utilizan para examinarse un idioma distinto al utilizado en su hogar, la diferencia sigue siendo la misma, 69 puntos (columna IV). Sin embargo, las diferencias se reducen a tan solo 20 puntos (columna III) si se comparan entre sí a inmigrantes que utilizan en el hogar el mismo idioma con el que se evalúan en PISA con los que utilizan un idioma distinto. Al mismo tiempo, si esa misma comparación se hace entre nativos, las diferencias se anulan y la nota

media es exactamente la misma en ambos casos (columna II). En el caso español, por tanto, parece constarse que el idioma hablado en el hogar puede ser un factor más, pero, sin duda, nada decisivo, para explicar las diferencias entre inmigrantes y nativos. Así lo constatan Cale-ro et al. (2009), que determinan que la lengua hablada en el hogar por los alumnos de familias inmigrantes no afecta significativamente al resultado esperado en PISA.

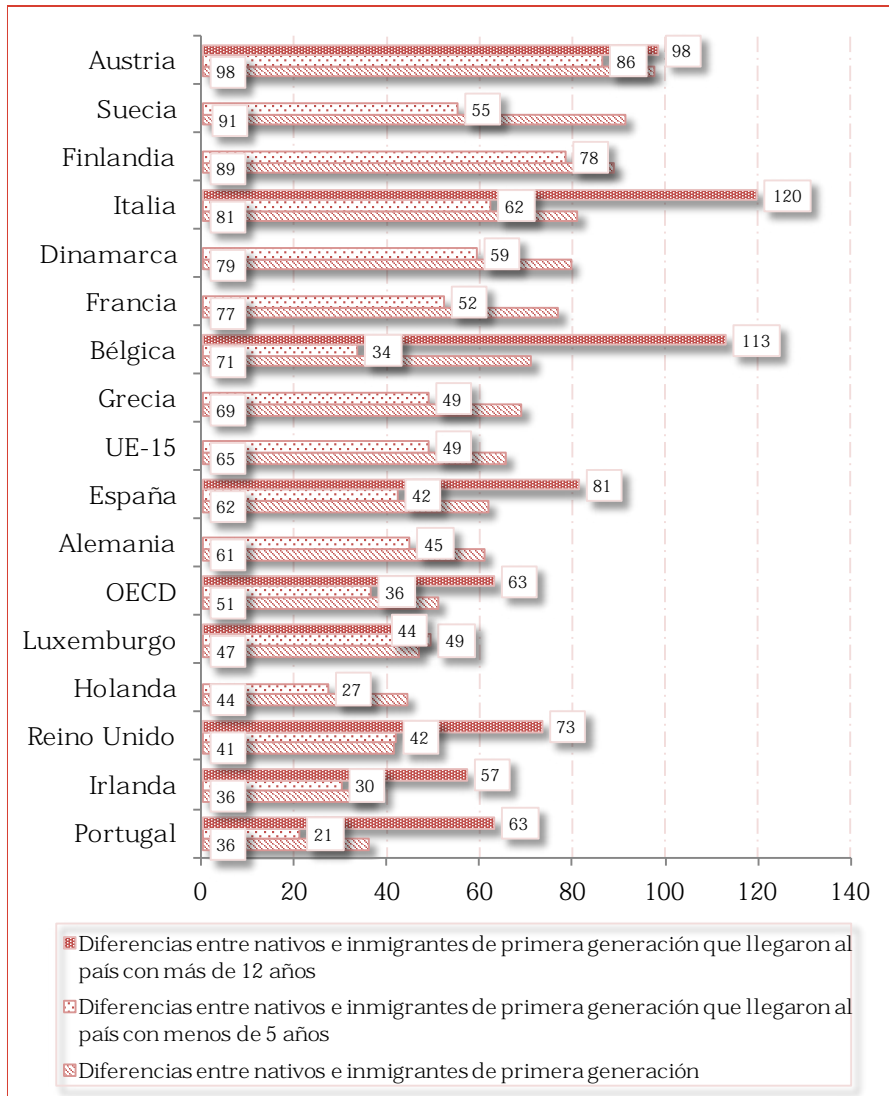
### **C) Incorporación tardía al sistema educativo español**

Una parte importante del menor rendimiento educativo de los estudiantes extranjeros se origina si la incorporación al sistema educativo del país receptor se realiza a una edad tardía, reduciéndose las diferencias si la escolarización en el país de acogida se produce a edades tempranas (Pérez-Esparrells y Rahona, 2009). El Colectivo Ioé (2003) señala que el momento de la incorporación a la escuela española es la principal variable explicativa del rendimiento escolar, ya que se producen problemas de ajuste y adaptación al sistema educativo español, que es más leve si la incorporación es temprana (antes de los 8 años) y que se agrava extraordinariamente a partir de los 12 años. Alegre (2008) señala que una parte significativa de las dificultades de aprendizaje e integración de los inmigrantes tiene que ver con el hecho de experimentar en el contexto escolar de acogida unos códigos disciplinarios, unos ritmos de aprendizaje y unas pautas pedagógicas notablemente diferentes a las vividas en los países de origen. Asimismo, algunos colectivos de inmigrantes presentan una escasa formación recibida en su país de origen, tanto en lo que se refiere a calidad como a la continuidad. A este respecto, la OCDE (2006b) indica que no son solo barreras idiomáticas las que condicionan la escolarización de los inmigrantes en España, al referirse a algunos grupos de inmigrantes, como los ecuatorianos, en los que es el nivel educativo anterior y no el idioma lo que marca las diferencias.

Las pruebas PISA incluyen una variable que determina la edad a la cual el inmigrante de primera generación se incorporó al país de acogida. Tal como muestran el Gráfico 19 y Tabla A13, los inmigrantes que llegan al país de acogida con menor edad obtienen mejores rendimientos en PISA que sus compañeros que se incorporan más tardíamente. Por término medio, un estudiante de la OCDE nativo obtiene una calificación superior en 51 puntos a un inmigrante de primera generación. Esta diferencia se reduce a 36 puntos si el inmigrante llegó al país de acogida con menos de 5 años y, por tanto, cursó la mayor parte de su trayectoria educativa (es la edad en la que se inician la mayor parte de las trayectorias educativas obligatorias en la UE) en el país receptor.

En España, 39 puntos separan las notas obtenidas por los inmigrantes que llegaron con más de 12 años de la puntuación obtenida por los inmigrantes que llegaron con menos de 5 años (Gráfico 20). Así, si los inmigrantes de primera generación hubieran llegado a España con me-

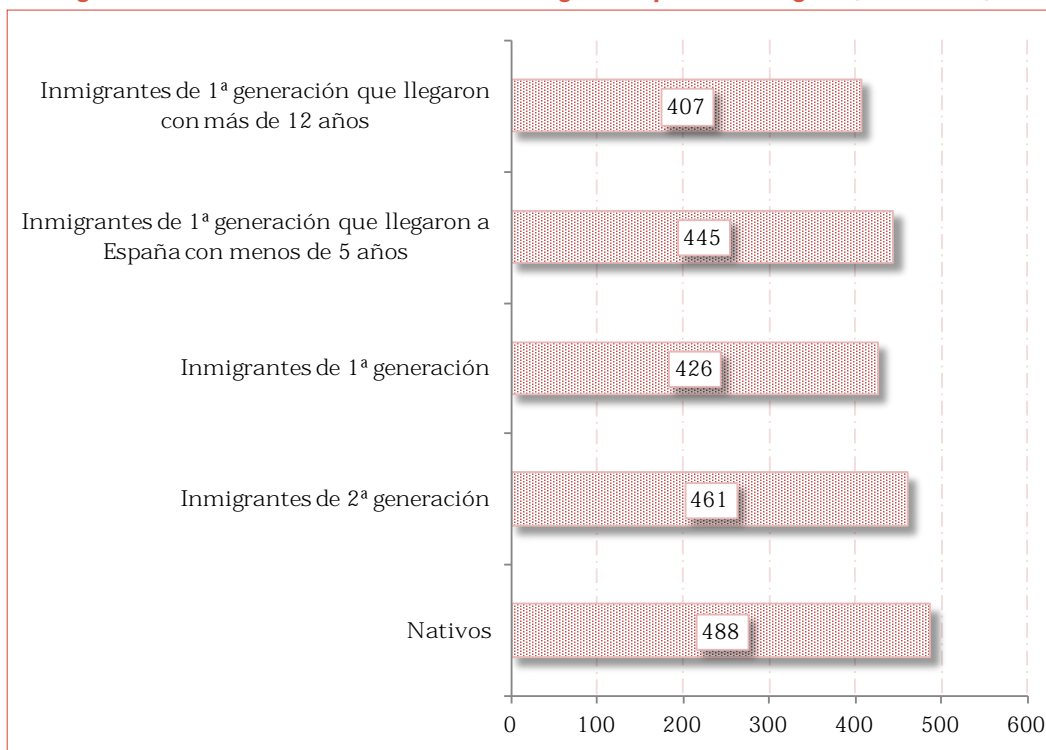
**GRÁFICO 19**  
**Resultados en la prueba de aptitud lectora de los inmigrantes de primera generación en función de la edad de llegada al país de acogida (PISA 2009)**



FUENTE: elaboración propia a partir de PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume 2), OCDE 2011.

nos de 5 años, su puntuación en PISA hubiera sido de 445 puntos, tan solo 16 puntos menos que los inmigrantes de segunda generación y 43 puntos menos que los nativos. La adaptación de los niños a los nuevos contextos escolares parece ser más factible y tener menos implicaciones futuras en el rendimiento educativo que la que manifiestan los adolescentes. Las razones de esta menor adaptación, sin embargo, no son solo de índole generacional, sino que Fernández Enguita et al. (2010) señalan a los sistemas educativos de origen como parte responsable, indicando que muchos alumnos inmigrantes, fundamentalmente procedentes de países del Sur, llegan a España con capacidades de aprendizaje muy disminuidas, fruto de la

**GRÁFICO 20**  
**Resultados de España en la prueba de aptitud lectora de los inmigrantes de primera generación en función de la edad de llegada al país de acogida (PISA 2009)**



FUENTE: elaboración propia a partir de PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume 2), OCDE 2011.

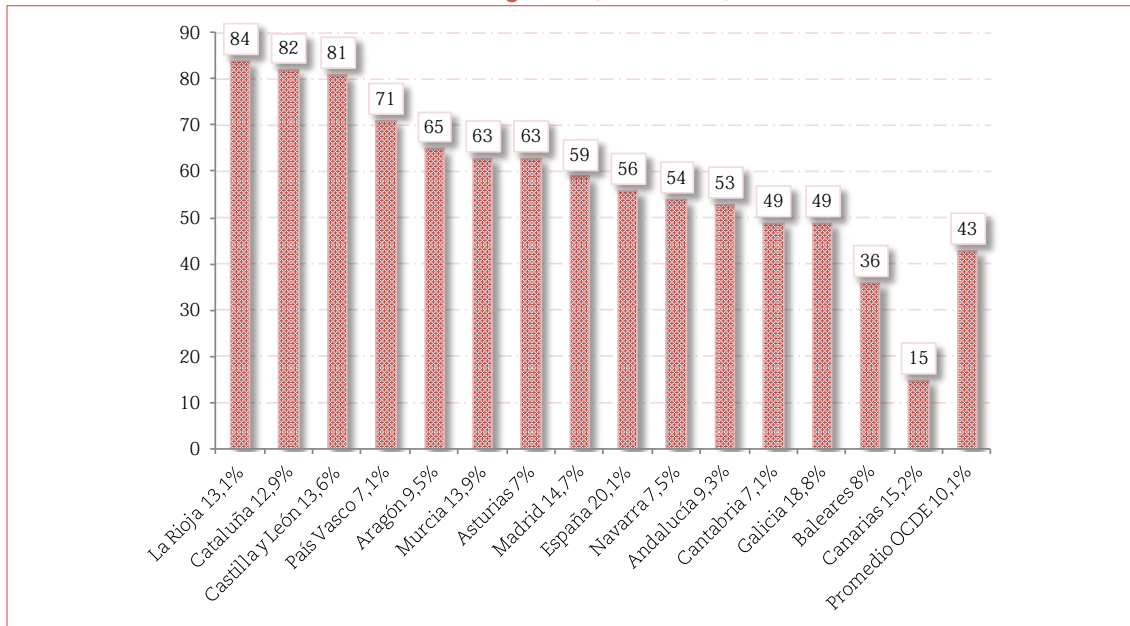
incapacidad de los sistemas educativos de origen de suministrarles una educación completa y de calidad.

Edición tras edición, las comunidades autónomas han ido aumentando su participación en PISA, de forma que, en las últimas pruebas realizadas (PISA 2009), 14 comunidades autónomas han presentado muestra ampliada<sup>69</sup> y de sus resultados pueden extraerse algunas diferencias significativas, como se observa en el Gráfico 21. Más de 80 puntos diferencian el rendimiento en aptitud lectora de los alumnos nativos de La Rioja, Cataluña y Castilla y León de sus compañeros inmigrantes, mientras que en Canarias la diferencia es de tan solo 15 puntos, y 36 en Baleares. Las diferencias de resultados entre comunidades autónomas pueden deberse a múltiples causas, entre las que destaca el distinto origen de la población inmigrante en cada comunidad autónoma: así, los estudiantes africanos son los que, en general, pueden presentar mayores dificultades (por las difíciles trayectorias educativas en sus países de origen), y son los más abundantes en Cataluña y La Rioja; mientras que en Baleares y, sobre todo, en Canarias el porcentaje de africanos es muy reducido y elevado el de europeos. No se observa,

<sup>69</sup> No han presentado muestra ampliada Castilla-La Mancha, Extremadura y la Comunidad Valenciana.



**GRÁFICO 21**  
**Diferencias de rendimiento en comprensión lectora en función de la condición de inmigrante (PISA 2009)**



FUENTE: PISA 2009. Informe español.

sin embargo, que la mayor proporción de inmigrantes en algunas comunidades autónomas sea un factor condicionante del rendimiento escolar de los alumnos extranjeros, puesto que regiones con alta concentración de inmigrantes, como Galicia (18,8%<sup>70</sup>), muestran diferencias reducidas entre el rendimiento obtenido por los inmigrantes y nativos (49 puntos), mientras que en otras regiones con baja proporción de inmigrantes (País Vasco, 7,1%), las diferencias son muy superiores a la media. Cebolla y Larios (2009) señalan que sorprende que la posición de las comunidades autónomas representadas en PISA no sea la misma si se ordena por la nota media del total de alumnos que si se ordena por la nota media obtenida por los hijos de inmigrantes. En este sentido, las políticas públicas de integración de inmigrantes pueden ser un factor determinante de la facilidad de integración de los estudiantes extranjeros, y es previsible que algunas comunidades autónomas apliquen mejores políticas de integración que otras y favorezcan, por tanto, la incorporación de los extranjeros, faciliten su seguimiento educativo normalizado y ayuden a reducir las desigualdades asociadas a la propia condición de inmigrante.

<sup>70</sup> Los porcentajes se refieren al porcentaje de alumnos inmigrantes (de primera y segunda generación) presentados a PISA 2009. Estos datos no coinciden con los presentados en el capítulo 2 “Características y composición del alumnado extranjero en España”. En primer lugar porque aquí se están considerando únicamente a los alumnos presentados a PISA y, por tanto, tienen 15 años de edad; por otro lado, las estadísticas educativas españolas utilizan distinto criterio (nacionalidad) para considerar a un alumno inmigrante que las pruebas PISA (lugar de nacimiento del alumno y sus padres).



## Reflexiones finales y recomendaciones de política educativa

En el presente trabajo se ha perseguido un doble objetivo. Por una parte, se analiza la evolución y características del alumnado extranjero en España y sus efectos sobre el sistema educativo. Asimismo, se ha realizado una descripción detallada acerca de la forma en que las distintas comunidades autónomas han respondido a esta situación, analizando las políticas que, en el ámbito educativo, se han puesto en marcha para facilitar la integración de los alumnos en el sistema educativo. Por otra, se han contrastado las diferencias en el rendimiento educativo obtenido por los alumnos inmigrantes y nativos en su tránsito por el sistema escolar español, analizando las posibles causas que motivan dichas diferencias.

En relación con el primer objetivo, nuestro trabajo ha puesto de manifiesto que la inmigración en la escuela es un fenómeno poliédrico y que presenta una fuerte heterogeneidad, dependiendo de las características de los alumnos inmigrantes. Por ejemplo, la distribución de alumnos inmigrantes en los diferentes niveles de la educación no universitaria dista de ser homogénea, estando este colectivo sobrerrepresentado en la educación primaria y secundaria obligatorias (etapas íntegramente gratuitas), mientras que su presencia en los estudios secundarios postobligatorios es significativamente inferior a la de los nativos. Como se ha señalado, existen diversas razones que explican esta situación. En primer lugar, puede existir un efecto composición, por el cual los hijos de los inmigrantes se encuentren mayoritariamente en cohortes que todavía no han alcanzado la edad requerida para cursar estudios postobligatorios. En segundo lugar, el fracaso escolar, fundamentalmente entre los inmigrantes de primera generación, es superior al de los nativos, lo que les impide obtener el título de ESO y, por consiguiente, proseguir sus estudios. En tercer lugar, el coste de oportunidad de cursar estudios postobligatorios es, con frecuencia, muy elevado para los inmigrantes, cuyas condiciones socioeconómicas les llevan a abandonar los estudios e incorporarse al mercado de trabajo para colaborar en el sostenimiento familiar. Por último, existen desincentivos para la escolarización postobligatoria de los jóvenes inmigrantes, ya que estos observan la experiencia laboral de sus padres y las dificultades a las que se han enfrentado en el país de acogida pese al nivel de estudios adquirido, por lo que no encuentran los estímulos necesarios para continuar en el sistema educativo una vez concluida la etapa obligatoria.

La heterogeneidad también queda constatada en la distribución de los inmigrantes según la titularidad del centro educativo, que pone en evidencia la fuerte concentración de inmigrantes en los centros de titularidad pública, fenómeno que se ha agudizado durante los últimos años del periodo de estudio (2000-2010). Este fenómeno es consecuencia de dos factores. Por una parte, las familias de nativos de la sociedad de acogida muestran una mayor preferencia

por la escuela concertada, evitando de esta forma los centros escolares en los que se concentra una elevada proporción de inmigrantes (*native flight*). Las razones de este comportamiento estriban en que las familias nativas prefieren relacionarse con individuos de características y nivel socioeconómico similar al suyo; además, pretenden favorecer los contactos o capital social, que pueden ser decisivos en el mercado laboral de los futuros jóvenes; y, finalmente, tratan de evitar los posibles efectos perniciosos sobre el rendimiento académico. Por otra parte, los alumnos inmigrantes también muestran un comportamiento proclive a la concentración en centros públicos. En primer lugar, porque suelen vivir en barrios o zonas de bajo nivel socioeconómico, donde la escuela pública es, frecuentemente, o bien la única opción o bien la opción mayoritaria. A su vez, los inmigrantes suelen escolarizar a sus hijos en centros en los que su minoría étnica está sobrerrepresentada, como mecanismo para favorecer la integración de sus hijos en el sistema educativo y como forma de impedir una posible discriminación por parte de los nativos hacia los alumnos recién llegados. En ambos casos se trata de un fenómeno de segmentación voluntaria por parte de nativos e inmigrantes que se agudiza en épocas de expansión económica debido a la elevada elasticidad-renta del servicio educativo. No obstante, a partir del curso 2007-2008 se ha detectado un punto de inflexión en esta tendencia, inducido por la delicada situación económica que se ha producido en España, y desde ese curso escolar se observa un aumento de la escolarización en centros públicos de la población nativa y una ligera reducción de la presencia de población inmigrante en centros públicos.

Finalmente, en el trabajo se observan diferencias en la incidencia de la inmigración en la escuela en las distintas comunidades autónomas. Así, en el curso 2011-12, La Rioja (16,3%), Baleares (14,6%), Cataluña (13,6%) y Madrid (12,9%) eran las regiones que presentaban una mayor proporción de extranjeros sobre el total de estudiantes, mientras que Extremadura (3,3%) y Galicia (3,8%) destacaban por el hecho contrario. Por tanto, el fenómeno inmigratorio presenta grandes diferencias entre comunidades autónomas, e incluso entre provincias de la misma comunidad. Además, algunas de las situaciones a él ligadas (como la concentración de alumnos en centros públicos) es propia únicamente de determinados barrios en zonas urbanas. No obstante, la evolución de la proporción de extranjeros en las aulas españolas da idea de la magnitud del fenómeno inmigratorio en España entre el año 2000 y el 2010. Así, si en el curso 2000-01 solo 2 de cada 100 alumnos eran extranjeros, en el curso 2011-12 la proporción ascendía al 9,2%.

Relacionado con el resultado anterior, se ha efectuado un análisis detallado de las políticas educativas que las distintas comunidades autónomas han puesto en marcha para facilitar la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo. En términos generales, las medidas implantadas en las distintas regiones pueden clasificarse en cuatro bloques distintos: medidas de acogida, atención a la diversidad lingüística y cultural, atención a las familias

y formación del profesorado. Todas las regiones han adoptado medidas pertenecientes a los diferentes bloques, aunque la importancia otorgada a los distintos epígrafes varía en cada una de ellas. Este resultado es el esperado, ya que el fenómeno inmigratorio no es uniforme en todo el territorio. De hecho, resultaría aventurado establecer aquí políticas educativas generales de integración de los alumnos inmigrantes, puesto que cualquier atención a la diversidad debe aplicarse de forma individualizada, según las necesidades concretas del centro educativo y de los alumnos. No obstante, nuestra recomendación es que las distintas regiones deben seguir esforzándose en corregir las desigualdades de partida de los alumnos de origen inmigrante, a través de la compensación educativa o el refuerzo de materias instrumentales. Toda medida dirigida a mejorar el rendimiento educativo de este colectivo redundará en un incremento del rendimiento académico medio del sistema educativo español, de cada comunidad autónoma y de cada centro educativo.

El segundo objetivo de este trabajo ha sido contrastar la existencia de diferencias en el rendimiento de inmigrantes y nativos, y analizar las posibles causas. Para ello se han utilizado los datos procedentes del Informe PISA correspondiente al año 2009, centrados en analizar las competencias en lectura de los alumnos. Asimismo, los resultados de España se complementan con los obtenidos por los países de la UE-15 y la media de la OCDE, para contextualizar la situación de España en esta materia con la existente en otros países de su entorno. Los resultados son los siguientes.

En primer lugar, se observa que, en todos los países de la UE-15, los nativos obtienen mejores puntuaciones en lectura que los inmigrantes. En España, los nativos obtienen 58 puntos más que los inmigrantes en las pruebas PISA. No obstante, existen grandes diferencias entre los resultados de los inmigrantes de primera y segunda generación. Así, los inmigrantes de primera generación obtienen 62 puntos menos que los nativos, mientras que la diferencia desciende a solo 26 puntos en el caso de los inmigrantes de segunda generación. Las razones que pueden estar detrás de las diferencias en rendimiento entre los nativos de primera y segunda generación estriban en que los inmigrantes de segunda generación han nacido en el país de acogida, no requieren de periodo de asimilación para adaptarse al entorno, no se incorporan de forma tardía al sistema escolar, conocen perfectamente la lengua autóctona y, en la mayoría de los casos, su situación socioeconómica está más asentada que la de los alumnos inmigrantes de primera generación.

En segundo lugar, cuando se controla por el nivel socioeconómico de los alumnos, las diferencias en rendimiento entre nativos e inmigrantes se reducen de forma significativa en todos los países analizados, ya que los inmigrantes suelen pertenecer a entornos socioeconómicos más desfavorecidos. En el caso de España, este descenso es mucho menos pronunciado que en otros países de su entorno, como Alemania, Francia o Italia. Este hecho origina que España

sea uno de los países de la UE-15, tras Finlandia e Italia, que presenta una mayor diferencia en las puntuaciones obtenidas por nativos e inmigrantes, después de haber controlado por el nivel socioeconómico de los alumnos. Por tanto, además de la desventaja socioeconómica, existen otros factores (las diferencias lingüísticas y el tiempo de permanencia en nuestro país, fundamentalmente) que resultan determinantes en la explicación del bajo rendimiento de los inmigrantes comparado con el de los nativos en España.

Por otra parte, con respecto a las diferencias en el rendimiento en función de la lengua hablada en el hogar, los resultados obtenidos en el estudio ponen de manifiesto que la lengua en el hogar puede ser un factor más, pero, sin duda, nada decisivo en la explicación de estas diferencias, siendo este un resultado frecuente en la literatura del caso español (González-Betancort y López-Puig, 2008; Calero *et al.*, 2009). Mayor relevancia tiene, sin embargo, la edad a la que el alumnado inmigrante de primera generación llega al país de acogida, como se ha constatado en este y otros estudios. En este caso, las diferencias en rendimiento entre nativos e inmigrantes de primera generación se reducen a la mitad si el niño llegó a España con menos de 5 años, con respecto a si lo hizo con más de 12 años.

Finalmente, el análisis regional realizado en este trabajo pone de manifiesto que, en algunas comunidades autónomas (La Rioja, Cataluña y Castilla y León), la diferencia en rendimiento entre nativos e inmigrantes supera los 80 puntos, mientras que en Canarias los inmigrantes obtienen un resultado de solo 15 puntos menos que los nativos. No obstante, es de justicia señalar que el rendimiento medio de los alumnos en La Rioja, Castilla y León y Cataluña es muy alto y comparable a los estándares de la UE-15 y de la OCDE (las tres regiones son, junto con la Comunidad de Madrid, las que muestran mejores resultados en competencia lectora en las pruebas PISA 2009), mientras que en Canarias, el desempeño medio de los alumnos es muy bajo.

A la luz de los resultados obtenidos en nuestro trabajo, se plantean una serie de recomendaciones de política educativa que, a nuestro modo de ver, generarán un aumento en el rendimiento de todos los alumnos, tanto nativos como inmigrantes, y mejoras en el funcionamiento de los centros escolares y del sistema educativo en su conjunto.

- 1) En primer lugar, según se desprende del análisis efectuado, existen discrepancias entre los resultados educativos de los nativos y los inmigrantes, especialmente si se trata de inmigrantes de primera generación. Así, los resultados educativos de los inmigrantes de primera generación son sistemáticamente inferiores a los de los estudiantes autóctonos. En términos generales, las diferencias entre los nativos y los inmigrantes de segunda generación no suelen ser significativas, porque estos últimos también han nacido en España, no presentan retraso en su incorporación al sistema educativo, están en contacto con la lengua autóctona desde su nacimiento y resulta verosímil suponer que su situación socioeconómica esté más asentada que la de los alumnos inmigrantes de primera generación. Por lo tanto, las políticas encaminadas a facilitar la integración de

los inmigrantes de primera generación en la sociedad de acogida en diversos ámbitos (educación, laboral, vivienda, etc.) son necesarias no solo por sus beneficios directos, sino también por sus efectos en el rendimiento educativo. En el entorno escolar es fundamental, a nuestro juicio, la estrecha colaboración entre profesores y padres, implicando a estos últimos para que formen parte del proceso educativo de sus hijos. De esta forma, los padres conocen los objetivos básicos de cada etapa educativa y pueden complementar el esfuerzo realizado en la escuela en el propio hogar del estudiante. En consecuencia, se conseguiría, si no eliminar, al menos mitigar el bajo rendimiento escolar de los inmigrantes de primera generación. En este sentido, es preciso favorecer la participación de los padres de alumnos inmigrantes en el funcionamiento escolar, fomentando a través de sus propias asociaciones su participación en las asociaciones de madres y padres de alumnos. Igualmente, las escuelas de padres deben servir como mecanismo para facilitar el flujo de información sobre las dificultades educativas y evolutivas de los estudiantes en cada etapa escolar, fundamentalmente de los alumnos inmigrantes, y la importancia de la colaboración profesores-padres.

- 2) Asimismo, los resultados de los estudios analizados muestran que las características familiares de los estudiantes son uno de los factores más determinantes del rendimiento educativo de los individuos. Así, el nivel educativo de los padres, su situación laboral y su estatus profesional son variables que ejercen un efecto positivo y significativo en el rendimiento del alumno, con independencia de la variable dependiente que se elija (puntuación en pruebas PISA, probabilidad de no situarse en riesgo de fracaso escolar, probabilidad de no haber repetido curso), e independientemente del periodo al que se refiera el análisis o la materia en cuestión (lectura, matemáticas, ciencias). Asimismo, otros factores del hogar que reflejan de modo indirecto su posición socioeconómica (la tenencia de ordenador, disponer de más de 100 libros en el hogar) también tienen un impacto positivo y significativo en el rendimiento académico. Generalmente, los inmigrantes, especialmente los de primera generación, forman parte del colectivo más desfavorecido desde el punto de vista socioeconómico. En este sentido, sería deseable establecer programas específicos en los centros que escolaricen a segmentos de población más desfavorecida. En nuestra opinión, es trascendental fomentar la formación de los educadores y los equipos directivos de los centros escolares en ámbitos relacionados con la atención a la población inmigrante y sus dificultades de aprendizaje, así como en las buenas prácticas que puedan favorecer la mejora de la convivencia y del clima escolar en estos centros educativos, que, sin duda, presentan dificultades añadidas al resto. A su vez, las políticas retributivas del profesorado deberían tomar en consideración el mayor esfuerzo realizado por los colectivos docentes que atienden a la población inmigrante, de forma que se primara, en alguna medida, la especial dificultad de su tarea profesional. Otra de las medidas que más efectividad tiene a este respecto es la educación temprana de los hijos de este colectivo, ya que se ha comprobado que aumenta su rendimiento, su interés por la educación e, incluso, sus salarios futuros. Las políticas educativas de fomento de la educación infantil entre las familias inmigrantes y la expansión de su gratuidad para facilitar la incorporación de los hijos de las familias más desfavorecidas económicamente, dentro de las cuales se encuentra, en gran medida, la población inmigrante, pueden constituir, igualmente, un estímulo que redunde en el aumento del rendimiento educativo de este colectivo.
- 3) Por otra parte, el análisis realizado en este trabajo pone de manifiesto que la distribución de inmigrantes entre los colegios sufragados con fondos públicos dista de ser equitativa. Bien al contrario, encontramos que existe una fuerte concentración de inmigrantes en centros públicos situados en determinadas zonas urbanas, fundamentalmente las más pobres, mientras que las familias de nivel socioeconómico más elevado suelen

optar por la educación concertada. Como se ha visto, la concentración de alumnado inmigrante en los centros, sobre todo si se trata de inmigrantes de primera generación, repercute negativamente en el rendimiento del resto de alumno. Por tanto, abogamos por que las administraciones educativas realicen políticas de distribución equitativa de este tipo de alumnado entre todos los centros de la zona financiados con fondos públicos. Además, se debe velar por que el establecimiento de “cuotas voluntarias” no se convierta, en la práctica, en un mecanismo de disuasión de las familias inmigrantes a la hora de ejercer su derecho de elección de centro educativo. Finalmente, como ya indicaban Pérez-Esparrells y Rahona (2009), se debería dedicar más y mejores recursos materiales y personales a las escuelas ubicadas en barrios más desfavorecidos y que cuenten con una mayor proporción de alumnos de origen inmigrante, de forma que se puedan compensar, realmente, las dificultades educativas que presentan. Estos recursos adicionales podrían ser empleados en la reducción del número de alumnos por aula, en el incremento de la presencia de profesores de refuerzo escolar y lingüístico, en el fomento de la formación del profesorado para que puedan dar respuesta a las nuevas necesidades derivadas de la llegada de alumnos procedentes de otros países, en la oferta de actividades extraescolares, en la mejora de los recursos informáticos y de las bibliotecas, en ofrecer atención especial a las familias y en la creación de programas bilingües castellano-inglés en este tipo de centros. Bajo nuestro punto de vista, esta política educativa podría contribuir a retener e incluso a atraer a parte de los estudiantes procedentes de los estratos de población nativa con rentas medias. A este respecto, Marchesi (2006:349) afirma que “cuando los centros son atractivos para las familias por la calidad de la enseñanza que ofrecen, es más fácil vencer la resistencia por la composición social de su alumnado”. Asimismo, consideramos importante reducir la asimetría y la falta de información que tienen las familias inmigrantes sobre sus posibilidades de elección y las condiciones de escolarización en los centros sostenidos con fondos públicos. Las familias inmigrantes deben dejar de “no elegir” (*no choosers*) en sus elecciones educativas para favorecer un reparto más equitativo entre todos los centros financiados con fondos públicos.

- 4) En cuarto lugar, de acuerdo con el estudio realizado, parece que la repetición de curso no resulta ser una política que incremente, en términos medios, el rendimiento de los repetidores. El porcentaje de repetidores en España es inusualmente elevado (el 36,6% en 2009, según datos de PISA), lo que acarrea numerosos costes tanto a nivel individual como agregado. Además, se asocia con unos niveles de motivación y expectativas excepcionalmente bajos, traducidos en unas altísimas tasas de fracaso y abandono escolar temprano. Corregir estas carencias se ha convertido en uno de los mayores retos de nuestro sistema educativo. En este sentido, se ha detectado una clara relación entre el mes de nacimiento y la probabilidad de repetir al menos un curso, siendo los nacidos en los meses finales del año (noviembre y diciembre) los que presentan una mayor probabilidad de repetir, fenómeno conocido como efecto calendario. Una regla de admisión rígida, como la establecida en España, en la que todos los nacidos entre el 1 de enero y el 31 diciembre del año natural comienzan la educación primaria en septiembre del curso académico en el que alcanzan 6 años de edad, genera diferencias en madurez relativa entre los alumnos de un mismo curso, debido a esos 12 meses que separan a los nacidos al principio del año de los nacidos al final. Reglas más flexibles, en las que los padres puedan elegir el momento de escolarización de sus hijos, sobre todo de los nacidos a finales del año, son demandadas tanto por los estudios nacionales (Simancas *et al.*, 2012b; FEDEA, 2012) como internacionales (Strom, 2004; Crawford *et al.*, 2007; Sprietsma, 2010). Además, la realización de tutorías especializadas, la puesta en marcha de medidas de prevención sobre colectivos desfavorecidos y la posibilidad de establecer itinerarios acordes con las capacidades e intereses de los alumnos también



evitarían, en buena medida, recurrir a la repetición de curso. Pero, a su vez, es preciso establecer mecanismos que hagan posible la reincorporación posterior de estos alumnos a la formación reglada, de forma que la elección de itinerarios alternativos no impida su continuidad en el sistema educativo.

- 5) Tampoco aporta mejoras en el resultado medio el hecho de establecer políticas segregacionistas en función del rendimiento de los alumnos, es decir, la formación de grupos homogéneos en función del rendimiento educativo de los alumnos. En términos generales, se constata que los alumnos con buenos resultados académicos no incrementan significativamente su rendimiento por el hecho de agruparse en la misma clase, mientras que esta opción segregadora penaliza los resultados de los alumnos de bajo rendimiento. Sin embargo, las estrategias pedagógicas que tratan de gestionar la diversidad de habilidades dentro de la misma aula, a través de su optimización, sí que consiguen elevar el rendimiento medio del grupo, consiguiendo una disminución de los efectos negativos de los inmigrantes de primera generación sobre el resto de alumnos. Nuevamente, destacamos la importancia del fomento de la formación del profesorado en habilidades y estrategias educativas que faciliten la gestión de aulas diversas.
- 6) Por otro lado, diversos estudios han puesto de manifiesto que España es uno de los países donde los centros educativos de titularidad pública cuentan con un menor grado de autonomía para la gestión de sus recursos humanos (Marchesi, 2006; FEDEA, 2012). Los sistemas educativos más exitosos confían en la capacidad de sus docentes a la hora de adaptarse al contexto social de la escuela. Por tanto, las Administraciones públicas deben fijar unos objetivos y velar por su cumplimiento a partir de evaluaciones de los centros. Dichas evaluaciones no solo deben servir para realizar *rankings* de centros según su resultado y para mejorar la información de las familias respecto a las escuelas, sino también para detectar los casos en los que los alumnos tienen más dificultades de aprendizaje, profundizar en las causas de esta situación y establecer las medidas que sean necesarias encaminadas a la corrección de los problemas manifestados en dichos centros, especialmente en aquellos que acogen a un elevado porcentaje de alumnos inmigrantes. Además, pensamos que a la clasificación “bruta” por el resultado obtenido debería aplicársele un factor corrector o factor de ponderación, que tuviera en cuenta el entono socioeconómico del centro, al comprobarse que este es un importante determinante del rendimiento educativo. La generación de *rankings* escolares que no tengan en cuenta la diversidad de las aulas podría llevar a una práctica perversa si se combina con incentivos a los “mejores” y políticas de libre elección de centro, de forma que se premie a los centros escolares que escolarizan a los alumnos con perfiles socioeconómicos más favorables, que, a su vez, tienen más información para realizar su elección, mientras que el resto permanece agrupado en los centros que les asigna la administración educativa correspondiente. Es lo que algunos autores denominan *cream skimming* (retirar la nata), efecto constatado en diversas investigaciones, entre las que destaca la de Figlio y Stone (2001). En este sentido, es preciso remarcar que la ventaja de la escuela concertada es consecuencia de un efecto composición, esto es, que sus alumnos pertenecen a familias más favorecidas económica y socialmente, hecho que repercute positivamente en su rendimiento.
- 7) En séptimo lugar, las sucesivas pruebas PISA en las que ha participado España han reflejado el bajo rendimiento de los alumnos españoles en comparación con el de otros países desarrollados en todas las disciplinas analizadas (lectura, matemáticas, ciencias). Bajo nuestro punto de vista, dos pueden ser las causas de este problema. La primera es que PISA no evalúa conocimientos, sino competencias, siendo estos dos términos distintos. Tradicionalmente, en el sistema educativo español se ha primado la

adquisición de conocimientos por encima del desempeño de otras capacidades, como la resolución de problemas, en definitiva, saber qué hacer con dichos conocimientos. Otros sistemas educativos, como el estadounidense, basan su enseñanza fundamentalmente en la proporción de herramientas para la adquisición del conocimiento, no en el conocimiento en sí. Quizá sea el momento de plantearnos hacia dónde queremos orientar nuestro sistema educativo y qué queremos que aprendan los alumnos. En este ámbito, es importante el fomento de la enseñanza por competencias y el uso de herramientas extracurriculares que refuercen en los alumnos el aprendizaje autónomo. Relacionado con lo anterior, cabe destacar que, actualmente, las exigencias de conocimiento en la educación secundaria son tan amplias y los programas están tan sobrecargados que prácticamente no existe tiempo para la reflexión ni para la relación de unas materias con otras. En este sentido, nuestra opinión coincide con la expuesta por Marchesi (2006), al señalar que se debería prestar especial atención a la adquisición de determinadas competencias básicas: lectura, búsqueda de información, trabajo en equipo, solución de problemas, alfabetización informática, formación de pensamiento crítico y científico, valores democráticos, expresión y creatividad. Así, se debería apostar por la profundización y la interrelación de los conocimientos, lo que exige priorizar y limitar los contenidos, frente a su extensión desmesurada, que obliga a la superficialidad e individualidad en su impartición.

- 8) Relacionado con lo anterior, debe tenerse en cuenta que, en apenas dos décadas, los profesores han tenido que enfrentarse y adaptarse a la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años, a los cambios tecnológicos y a la integración de un colectivo numeroso y heterogéneo de inmigrantes en el sistema educativo. No obstante, en estos momentos y, fundamentalmente, como consecuencia de la crisis económica que atraviesa España, se vislumbran oportunidades que deben aprovecharse, ya que pueden facilitar la labor docente. Por un lado, la reducción del número de inmigrantes en las aulas; por otro lado, el aumento de los años de escolarización en nuestro país de los inmigrantes de primera generación, que, como se ha visto, redundan en unos mejores resultados educativos; por último, la mayor experiencia y formación del profesorado en aspectos relacionados con la atención a la población inmigrante o en las nuevas tecnologías. En este sentido, recientemente se ha aprobado alguna medida para mejorar la formación inicial del profesorado de ESO (como la sustitución del certificado de aptitud pedagógica por el máster universitario de formación del profesorado de educación secundaria), pero aún quedan por resolver cuestiones como la corrección del sistema de selección de profesorado en los centros públicos y la implantación de una carrera profesional para este colectivo. Los profesores deben estar correctamente formados para capacitar a sus alumnos en el aprendizaje de competencias, como se ha señalado en este último capítulo del libro, para transmitirles su interés por la materia, para conectar los contenidos con sus experiencias y, así, conseguir relacionar el aprendizaje teórico con el verdadero saber, a partir de la práctica de la enseñanza. En el proceso de selección del profesorado debería tenerse en cuenta la idoneidad del profesor con respecto a estos criterios, y no solo el dominio de un temario y su capacidad de exponerlo. Por último, es preciso cambiar la normativa sobre la profesión docente y su promoción, asegurando la existencia de desarrollo profesional basado en la valoración de la práctica docente, la dedicación y los resultados de los alumnos, la formación y la innovación. Evidentemente, al hablar de resultados, se debe tener en cuenta que no se trata de premiar a los profesores únicamente por tener la suerte de gestionar a mejores alumnos, sino que la medición de los resultados obtenidos debe centrarse en el valor añadido del profesor a las capacitaciones de sus alumnos y, sobre todo, a los mayores logros conseguidos con los colectivos desfavorecidos y, especialmente, con la población inmigrante.

# Anexo estadístico

**TABLA A1**  
**Tasa de natalidad según nacionalidad**

	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002
Ambas nacionalidades	10,5	10,7	11,4	10,9	10,9	10,7	10,6	10,5	10,1
Española	9,6	9,7	10,3	10,0	10,1	10,0	9,9	9,8	9,5
Extranjera	17,4	17,8	19,5	18,7	18,4	18,7	20,0	21,3	23,1

FUENTE: Indicadores demográficos básicos. INE.

**TABLA A2**  
**Bajas residenciales de españoles al extranjero**

Región de destino	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total	29.674	15.990	13.156	19.290	22.042	28.091	34.453	35.372	37.278	52.841
Tasa de crecimiento		-46,1	-17,7	46,6	14,3	27,4	22,6	2,7	5,4	41,7
Europa	19.299	9.857	8.612	11.840	12.220	15.559	17.567	16.705	18.423	26.457
Tasa de crecimiento		-48,9	-12,6	37,5	3,2	27,3	12,9	-4,9	10,3	43,6
África	1.014	519	452	767	1.022	1.190	1.727	1.935	1.771	2.199
Tasa de crecimiento		-48,8	-12,9	69,7	33,2	16,4	45,1	12,0	-8,5	24,2
América del Sur	8.553	5.111	3.736	5.905	7.657	9.676	12.951	14.529	14.657	20.713
Tasa de crecimiento		-40,2	-26,9	58,1	29,7	26,4	33,8	12,2	0,9	41,3
Asia	688	402	262	637	973	1.375	1.834	1.852	1.959	2.980
Tasa de crecimiento		-41,6	-34,8	143,1	52,7	41,3	33,4	1,0	5,8	52,1
Oceanía	120	101	94	141	170	291	374	351	468	492
Tasa de crecimiento		-15,8	-6,9	50,0	20,6	71,2	28,5	-6,1	33,3	5,1

FUENTE: Estadística de variaciones residenciales. INE.

**TABLA A3**  
**Stock de población inmigrante en países de la OCDE**

Países	2000		2005		2009	
	Total (miles)	%	Total (miles)	%	Total (miles)	%
Alemania	7 296,8	8,9	6 755,8	8,2	6 694,8	8,2
Austria	701,8	8,7	795,2	9,7	892,2	10,7
Bélgica	861,7	8,4	900,5	8,6	1 057,7	9,8
Corea	210,2	0,4	510,5	1,1	920,9	1,9
Dinamarca	258,6	4,8	270,1	5,0	329,9	6,0
Eslovenia	42,3	2,1	49,0	2,4	82,3	4,1

España	1 370,7	3,4	4 144,2	9,5	5 708,9	12,4
Estados Unidos	17 757,7	6,3	21 707,1	7,3	21 274,3	6,9
Estonia	287,1	20,9	255,1	18,9	219,2	16,4
Finlandia	91,1	1,8	113,9	2,2	155,7	2,9
Francia	„	„	„	„	„	„
Grecia	304,6	2,8	553,1	5,0	839,7	7,4
Holanda	667,8	4,2	691,4	4,2	735,2	4,4
Hungría	110,0	1,1	154,4	1,5	197,8	2,0
Irlanda	„	„	„	„	„	„
Italia	1 379,7	2,4	2 670,5	4,6	4 235,1	7,1
Japón	1 686,4	1,3	2 011,6	1,6	2 184,7	1,7
Luxemburgo	164,7	37,7	191,3	41,5	216,3	43,8
Noruega	184,3	4,1	222,3	4,8	333,9	6,9
Portugal	207,6	2,0	432,0	4,1	457,3	4,3
Reino Unido	2 342,0	4,0	3 035,0	5,1	4 348,0	7,1
República Checa	201,0	2,0	278,3	2,7	432,5	4,1
Suecia	472,4	5,3	457,5	5,1	595,1	6,4
Suiza	1 384,4	19,3	1 511,9	20,3	1 680,2	21,7

FUENTE: International Migration Outlook. SOPEMI 2012.

**TABLA A4**  
**Edad media por origen y sexo (2012)**

	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
Españoles	42,61	41,14	44,01
Extranjeros	34,71	34,73	34,68
Europa	38,80	39,01	38,57
África	28,63	30,10	26,21
América Central y Caribe	32,80	31,46	33,66
América del Norte	36,74	37,25	36,33
América del Sur	32,78	31,76	33,59
Oceanía	38,49	38,81	38,11
Apátridas	28,42	29,95	24,99

FUENTE: explotación estadística del padrón (2012). INE

**TABLA A5**  
**Población extranjera por comunidad autónoma de residencia**

Comunidades autónomas	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2009	2010	2011	2012	98 /2012 %
Andalucía	99.781	128.916	212.202	321.570	488.928	623.279	675.180	704.056	730.155	743.620	645
Aragón	7.846	12.051	44.028	77.545	105.361	154.892	172.138	173.086	171.193	170.956	2.079
Asturias, Principado de	6.029	7.859	14.846	22.429	30.258	40.804	47.119	49.286	50.399	50.762	742
Baleares, Islas	38.093	54.729	99.744	131.423	167.751	223.036	237.562	242.256	242.812	242.138	536

Canarias	55.218	77.196	143.138	185.781	233.447	283.847	301.204	307.379	307.009	309.674	461
Cantabria	3.147	4.273	10.334	16.364	23.834	33.242	38.096	39.201	38.994	39.214	1.146
Castilla y León	15.121	18.381	42.640	71.300	106.159	154.802	167.641	169.498	172.816	172.298	1.039
Castilla-La Mancha	9.854	13.854	48.123	88.858	132.725	206.008	225.888	229.554	232.735	235.249	2.287
Cataluña	121.361	181.598	382.067	642.846	913.757	1.103.790	1.189.279	1.198.538	1.185.852	1.183.907	876
Comunidad Valenciana	102.118	156.207	301.143	464.317	668.075	847.339	889.340	893.759	880.782	879.166	761
Extremadura	4.082	8.713	15.125	20.066	27.467	35.315	37.223	39.356	41.719	42.318	937
Galicia	19.693	25.602	42.462	58.387	73.756	95.568	106.637	109.670	110.468	111.332	465
Madrid, Comunidad de	115.202	165.734	444.440	664.255	800.512	1.005.381	1.063.803	1.079.944	1.067.585	1.009.926	777
Murcia, Región de	11.916	26.189	83.511	132.918	189.053	225.625	235.991	241.865	240.863	237.067	1.889
Navarra, Comunidad Foral de	4.313	9.188	30.686	43.376	55.444	65.045	70.627	71.369	71.600	69.148	1.503
País Vasco	15.198	21.140	38.408	59.166	85.542	117.337	132.865	139.369	145.256	151.162	895
Rioja, La	2.539	4.397	15.288	24.988	35.037	43.856	46.931	46.680	46.288	46.185	1.719
Ceuta	3.114	3.050	3.334	2.863	3.078	3.124	3.550	3.995	4.928	5.657	82
Melilla	2.460	4.803	6.425	5.874	3.982	6.472	7.597	8.873	10.033	11.261	358
<b>Total España</b>	<b>637.085</b>	<b>923.879</b>	<b>1.977.946</b>	<b>3.034.326</b>	<b>4.144.166</b>	<b>5.268.762</b>	<b>5.648.671</b>	<b>5.747.734</b>	<b>5.751.487</b>	<b>5.711.040</b>	<b>796</b>

FUENTE: principales series de población desde 1998. INE

**TABLA A6**  
**Distribución de la población extranjera por región de origen (2012)**

Comunidades autónomas	Europa	África	Asia	América del Sur	América del Norte	América Central	Oceanía	Apátridas
Andalucía	56,8	21,8	4,0	14,7	1,0	1,7	0,0	0,0
Aragón	55,6	21,7	4,0	13,1	0,5	5,1	0,0	0,0
Asturias, Principado de	44,7	11,6	4,3	30,4	1,7	7,2	0,1	0,0
Baleares, Islas	57,8	14,9	4,1	20,5	0,6	2,1	0,1	0,0
Canarias	61,5	10,2	5,2	17,8	0,5	4,8	0,0	0,0
Cantabria	45,4	9,8	4,1	33,0	1,6	6,0	0,1	0,0
Castilla y León	54,4	15,7	3,4	20,0	0,9	5,5	0,0	0,0
Castilla-La Mancha	56,2	19,1	2,9	18,6	0,5	2,7	0,0	0,0
Cataluña	31,1	27,2	12,0	23,8	1,2	4,8	0,1	0,0
Comunidad Valenciana	64,2	13,6	4,4	15,9	0,5	1,4	0,0	0,0
Extremadura	51,3	22,4	4,5	17,3	0,9	3,5	0,0	0,0
Galicia	42,7	11,2	3,8	33,7	1,6	6,7	0,1	0,0
Madrid, Comunidad de	39,7	11,9	7,6	33,3	1,6	5,8	0,0	0,0

Murcia, Región de	32,0	35,2	2,3	28,7	0,3	1,4	0,0	0,0
Navarra, Comunidad Foral de	41,0	25,6	3,0	25,3	1,1	3,8	0,0	0,0
País Vasco	27,8	24,1	7,4	32,6	1,2	6,9	0,1	0,0
Rioja, La	45,0	24,1	9,6	19,3	0,4	1,7	0,0	0,0
Ceuta	8,8	83,7	2,8	3,8	0,4	0,4	0,0	0,0
Melilla	13,9	82,0	0,8	2,7	0,3	0,3	0,0	0,0
<b>Total España</b>	<b>47,0</b>	<b>19,2</b>	<b>6,4</b>	<b>22,6</b>	<b>1,0</b>	<b>3,8</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>

FUENTE: explotación estadística del Padrón (2012). INE.

**TABLA A7**  
**Población extranjera nacida en España (año 2010)**

	3-15 años		3-5 años		6-11 años		12-15 años	
	Población extranjera nacida en España	% respecto al total de población extranjera	Población extranjera nacida en España	% respecto al total de población extranjera	Población extranjera nacida en España	% respecto al total de población extranjera	Población extranjera nacida en España	% respecto al total de población extranjera
<b>Total</b>	152.868	22,3	86.365	57,6	56.396	18,2	10.107	4,5
Andalucía	16.061	19,7	9.122	52,2	5.871	15,7	1.068	4,0
Aragón	4.936	21,6	2.943	54,7	1.821	17,1	172	2,5
Asturias, Principado de	571	10,2	314	32,7	200	7,9	57	2,7
Baleares, Islas	6.272	24,0	3.353	55,8	2.428	20,7	491	5,9
Canarias	6.666	22,9	2.960	52,6	2.855	21,6	851	8,4
Cantabria	442	8,8	280	32,4	135	6,0	27	1,4
Castilla y León	3.180	13,6	1.950	39,9	1.027	9,5	203	2,7
Castilla-La Mancha	6.191	19,3	3.987	52,2	1.967	13,4	237	2,4
Cataluña	43.627	28,1	24.076	64,9	16.419	23,7	3.132	6,4
Comunidad Valenciana	20.397	20,5	12.468	58,3	6.942	15,6	987	2,9
Extremadura	1.064	18,6	597	49,5	423	15,8	44	2,4
Galicia	1.131	8,9	623	27,0	395	6,7	113	2,5
Madrid, Comunidad de	28.973	23,9	15.857	62,9	11.012	20,3	2.104	5,0
Murcia, Región de	6.921	22,1	3.999	62,0	2.690	18,8	232	2,2
Navarra, Comunidad Foral de	1.690	17,4	1.020	48,5	595	13,1	75	2,4
País Vasco	2.341	14,3	1.459	44,4	737	9,9	145	2,6
Rioja, La	1.516	21,8	989	58,7	484	15,4	43	2,0
Ceuta	163	46,6	87	82,9	64	41,8	12	13,0
Melilla	726	55,6	281	84,6	331	55,3	114	30,4

FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Ministerio de Educación.

**TABLA A8**  
**Evolución del alumnado total y extranjero**

Curso	Total de alumnos	Alumnos extranjeros	Porcentaje de extranjeros
2011-12	7.914.154	750.570	9,5
2010-11	7.782.182	749.288	9,6
2009-10	7.608.292	734.008	9,6
2008-09	7.443.625	730.118	9,8
2007-08	7.241.299	682.460	9,4
2006-07	7.088.662	594.077	8,4
2005-06	6.983.538	518.167	7,4
2004-05	6.933.520	449.936	6,5
2003-04	6.906.359	392.774	5,7
2002-03	6.846.334	300.495	4,4
2001-02	6.832.357	201.288	2,9
2000-01	6.885.462	137.248	2,0
1999-00	6.972.921	103.717	1,5
1998-99	7.128.251	80.587	1,1

FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Ministerio de Educación.

**TABLA A9**  
**Alumnado extranjero**  
**Principales nacionalidades (curso 1998-99)**

Nacionalidades	Total	%
Marruecos	19.236	23,8
Alemania	5.406	6,7
Reino Unido	4.972	6,2
Francia	3.464	4,3
Portugal	3.425	4,2
Argentina	3.063	3,8
República Dominicana	3.045	3,8
Perú	3.009	3,7
Colombia	2.510	3,1
China	2.457	3,0
Venezuela	1.640	2,0
Italia	1.468	1,8
Ecuador	1.426	1,8
Brasil	1.344	1,7
Estados Unidos	1.221	1,5

FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Ministerio de Educación.

**TABLA A10**  
**Alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general**  
**según nivel educativo y origen (curso 2010-11)**

Curso 2010_11	Total	Educa- ción in- fantil	Educación primaria	Educa- ción es- pecial	ESO	Bachille- rato	Ciclos forma- tivos FP- grado medio	Ciclos forma- tivos FP-gra- do su- perior	PCPI
Total	749.288	133.841	285.630	3.649	220.052	43.918	27.197	18.274	16.727
Unión Europea (27 países)	191.769	41.828	77.277	596	49.608	12.081	4.737	3.057	2.585
Resto de Europa	26.182	4.336	8.894	66	8.054	2.525	1.145	841	321
África	179.492	50.777	70.619	1.189	39.311	4.250	5.550	2.272	5.524
América del Norte	6.620	1.349	2.595	20	1.569	720	114	211	42
América Central	29.467	3.612	11.270	225	9.638	1.680	1.236	735	1.071
América del Sur	267.291	21.782	96.599	1.364	96.749	20.076	13.529	10.391	6.801
Asia	47.019	9.903	18.022	188	14.955	2.274	792	503	382
Oceanía	345	89	141	1	81	20	8	5	0
País no definido	1.103	165	213	0	87	292	86	259	1

FUENTE: Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria. Ministerio de Educación.

**TABLA A11**  
**Porcentaje de estudiantes (según estatus de inmigrantes)**  
**presentados a las pruebas PISA 2009**

Países	Estudiantes nativos	Estudiantes inmigrantes de segunda generación	Estudiantes inmigrantes de primera generación	Estudiantes inmigrantes
Alemania	82,4	11,7	5,9	17,6
Austria	84,8	10,5	4,8	15,2
Bélgica	85,2	7,8	6,9	14,8
Dinamarca	91,4	5,9	2,8	8,6
<b>España</b>	<b>90,5</b>	<b>1,1</b>	<b>8,4</b>	<b>9,5</b>
Finlandia	97,4	1,1	1,4	2,6
Francia	86,9	10,0	3,2	13,1
Grecia	91,0	2,9	6,1	9,0
Holanda	87,9	8,9	3,2	12,1
Irlanda	91,7	1,4	6,8	8,3
Italia	94,5	1,3	4,2	5,5
Luxemburgo	59,8	24,0	16,1	40,2



Portugal	94,5	2,7	2,8	5,5
Reino Unido	89,4	5,8	4,8	10,6
Suecia	88,3	8,0	3,7	11,7

FUENTE: elaboración propia con OCDE PISA 2009 (base de datos).

**Tabla A12**  
**Niveles de rendimiento y fracaso escolar en comprensión lectora**  
**según estatus de inmigrante (PISA 2009)**

Países	Estudiantes nativos-niveles de rendimiento			Inmigrantes de segunda generación-niveles de rendimiento			Inmigrantes de primera generación-niveles de rendimiento		
	Nivel igual o inferior a 1 (menos de 407,47 puntos)	Nivel entre 2 y 4 (desde 407,47 a 625,61)	Nivel igual o mayor que 5 (más de 625,61 puntos)	Nivel igual o inferior a 1 (menos de 407,47 puntos)	Nivel entre 2 y 4 (desde 407,47 a 625,61)	Nivel igual o mayor que 5 (más de 625,61 puntos)	Nivel igual o inferior a 1 (menos de 407,47 puntos)	Nivel entre 2 y 4 (desde 407,47 a 625,61)	Nivel igual o mayor que 5 (más de 625,61 puntos)
Alemania	14,0	76,6	9,4	29,8	67,6	2,6	34,5	63,0	2,5
Austria	23,0	71,3	5,7	43,1	55,9	0,9	64,1	34,8	1,1
Bélgica	13,6	73,8	12,6	32,5	63,6	3,9	36,2	58,9	4,9
Dinamarca	12,8	82,1	5,2	31,7	67,4	0,9	42,8	56,4	0,7
España	17,1	79,3	3,6	25,6	72,2	2,2	40,2	58,9	0,9
Finlandia	7,5	77,7	14,8	17,6	74,7	7,8	38,7	54,7	6,6
Francia	16,8	72,7	10,5	35,2	61,1	3,8	42,1	52,7	5,1
Grecia	19,1	74,9	6,1	31,1	64,9	4,0	43,0	56,5	0,5
Holanda	12,6	76,6	10,8	20,0	76,9	3,1	28,6	65,7	5,7
Irlanda	14,7	77,9	7,4	11,4	78,1	10,5	30,8	64,7	4,4
Italia	19,2	74,7	6,1	34,1	63,5	2,4	50,5	48,7	0,9
Luxemburgo	17,4	75,9	6,7	37,2	60,5	2,3	38,1	54,5	7,4
Portugal	16,7	78,3	5,0	18,0	77,9	4,2	31,6	66,8	1,6
Reino Unido	16,7	74,7	8,5	19,7	74,1	6,1	28,8	66,7	4,5
Suecia	14,3	75,7	10,0	30,4	66,5	3,1	47,7	49,5	2,8
UE-15	15,8	76,1	8,1	27,8	68,3	3,9	39,6	57,0	3,4
OCDE	16,8	75,2	8,0	26,9	67,9	5,3	36,4	58,7	5,3

FUENTE: elaboración propia con OCDE PISA 2009 (base de datos).

**TABLA A13**  
**Puntuación obtenida en aptitud lectora**  
**en función del momento de llegada al país (PISA 2009)**

Países	Nativos	Inmigrantes de primera generación	Inmigrantes de primera generación que llegaron al país cuando tenían menos de 5 años	Inmigrantes de primera generación que llegaron al país cuando tenían entre 6 y 12 años	Inmigrantes de primera generación que llegaron al país cuando tenían más de 12 años
Alemania	511	450	466	433	c
Austria	482	384	396	383	384
Bélgica	519	448	485	443	406
Dinamarca	502	422	442	413	c
España	488	426	445	434	407
Finlandia	538	449	460	466	c
Francia	505	428	452	410	c
Grecia	489	420	440	413	c
Holanda	515	471	488	448	c
Irlanda	502	466	472	477	445
Italia	491	410	429	422	371
Luxemburgo	495	448	445	453	451
Portugal	492	456	471	463	429
Reino Unido	499	458	457	472	426
Suecia	507	416	452	415	c
UE-15	502	437	453	436	415
OCDE	499	448	463	445	436

FUENTE: elaboración propia con OCDE PISA 2009 (base de datos).

## Bibliografía

- ALBERT, C., DAVÍA, M.A. y TOHARIA, L. (2009). La transición de la educación secundaria (obligatoria y no obligatoria) al mercado laboral, *Papeles de Economía Española* n.º 119, pp. 156-171.
- ALEGRE, M.A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?, *Revista de Educación*, n.º 345 (enero-abril, 2008). pp. 61-82.
- BESALÚ, X. (1994). Educación intercultural en Europa, *Documentación Social*, 97, pp. 115-128.
- BETTS, J. y FAIRLIE, R.W. (2003). Does immigration induce “native flight” from public schools into private schools?, *Journal of Public Economics*, n.º 87, issues 5-6 (may, 2003). pp. 987-1012.
- BLANCO, M.R. (2002). Política educativa e inmigración: de las políticas a las prácticas, en Clavijo, C., y Aguirre, M. (eds.). *Políticas sociales y Estado de Bienestar en España: las migraciones*. Hogar del Empleado, Madrid, pp. 307-343.
- BONINO, C., ARAGÓN, J. y ROCHA, F. (Fundación 1.º de Mayo) (2003). *Los planes de las comunidades autónomas para la integración de los inmigrantes*. Confederación Sindical de Comisiones Obreras, Madrid.
- CACHÓN, L. (2004). *Inmigrantes jóvenes en España. Sistema educativo y mercado de trabajo*. Ed. Instituto de la Juventud, Madrid.
- CACHÓN, L. (2002). La formación de la España inmigrante: mercado y ciudadanía, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 97, pp. 95-126.
- CALERO, J. y ESCARDÍBUL, J. O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003, *Hacienda Pública Española*, 83 (4). 33-66.
- CALERO, J. y WAISGRAIS, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA, *Papeles de Economía Española*, n.º 119, pp. 86-99.
- CALERO, J. y WAISGRAIS, S. (2008). ¿Qué determina el rendimiento de los alumnos inmigrantes? Una primera aproximación a partir de PISA-2006, *Investigaciones de Economía de la Educación*, n.º 3, pp. 499-508.
- CALERO, J., CHOI, A. y WAISGRAIS, S. (2010). ¿Qué determina el fracaso escolar en España? Un estudio a través de Pisa 2006, *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2010, pp. 225-256.
- CALERO, J., Choi, A. y WAISGRAIS, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA 2006, *Cuadernos Económicos del ICE*, 78, pp. 281-311.
- CARABAÑA, J. (2004a). Natalidad, inmigración y enseñanza, *ICE. Consecuencias de la evolución demográfica en la economía*, mayo-junio, n.º 815, pp. 75-104.

*Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*

- CARABAÑA, J. (2004b). La inmigración y la escuela, *Economistas*, n.º 99, pp. 62-73.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Colección investigaciones, núm. 168.
- CEBOLLA, H. (2012). *Determinantes ecológicos de la desventaja educativa de la población inmigrante en España: efectos escuela*, mimeo.
- CEBOLLA, H. y Garrido, L. (2010). The impact of immigrant concentration in Spanish schools, *European Sociological Reviews*, *European Sociological Review*, n.º 27 (5). pp. 606-623.
- CEBOLLA, H. y LARIOS, M.J. (2009). *Inmigración y Educación*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid.
- COLECTIVO IOÉ (2003). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. CIDE e Instituto de la Mujer, Colección mujeres en la educación, n.º 2.
- COLECTIVO IOÉ (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo: una radiografía actualizada*. Fundación La Caixa, Colección Estudios Sociales, n.º 11, Barcelona.
- COLECTIVO IOÉ (2000). La inmigración extranjera en España, 2000 en *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*, Fundación la Caixa, Colección Estudios Sociales, núm 1.
- COLEMAN, J.S., CAMPBELL, J.S., CAMPBELL, E.Q., HOBSON, C.J., McPartland, J., MOOD, A.M., WEINFELD, F.D. y YORK, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. US Department of Health, Education, and Welfare, US Government Printing Office, Washington, D.C.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y EMPLEO DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2011). *Datos y cifras de la educación 2011-2012*. Estadística de la enseñanza en la Comunidad de Madrid.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2004). *Informe sobre el estado y la situación del sistema educativo, curso 2002/2003*, Ed. Ministerio de Educación y Ciencia.
- CORDERO, J.M., CRESPO, E. y PEDRAJA, F. (2013, pendiente de publicación). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: una revisión de la literatura en España, *Revista de Educación*, n.º 362.
- CORDERO, J.M., GARCÍA, M. y MUÑIZ, M. (2010). The role of Spanish schools in providing environmental knowledge in science, *Investigaciones de Economía de la Educación*, n.º 5, pp. 87-100.
- CORDERO, J.M., MANCHÓN, C. y SIMANCAS, R. (2012). El problema de la repetición de curso en España y sus factores condicionantes: un análisis a partir de PISA 2009, *Ponencia presentada en XXI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*, Oporto, 2012.
- CRAWFORD, C., DEARDEN, L. y MEGHIR, C. (2007). *When you are born matters: The impact of date of birth on child cognitive outcomes in England*. Centre for the Economics of Education, Londres.

- CUESTA AZOFRA, M. et al. (Fundación 1 de mayo) (2000). La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España, *Cuadernos de Información Sindical*, n.º 8.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*, Vol. I y II.
- DE LA DEHESA, G. (2008). *Comprender la inmigración*. Alianza Editorial, Madrid.
- DÍAZ, C. y SANTÍN, D. (2011). Efectos de una reasignación del porcentaje de inmigrantes en el bienestar social educativo: un análisis para el caso español. *Ponencia presentada en XX Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Málaga, 2011.
- ESCARDÍBUL, O. (2008). Los determinantes del rendimiento educativo en España. Un análisis a partir de la evaluación de PISA-2006. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, 153-162.
- FEDEA (2012). *Manifiesto para mejorar el rendimiento del sector educativo en España*. Disponible en [http://www.fedea.net/educacion/manifiesto\\_educacion\\_2012\\_print\\_def.pdf](http://www.fedea.net/educacion/manifiesto_educacion_2012_print_def.pdf).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA, L. y RIVIÉRE, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España, *Colección Estudios Sociales nº 29*, Fundación La Caixa.
- FERNÁNDEZ DE MOSTEYRÍN, L., LATORRE, M. y MEDINA, M.C. (2008). Conflicto e inmigración en España: los retos de la integración, en Cachón, L. (ed.). *Conflictos e inmigración: experiencias en Europa*. Observatorio de Seguridad. Área de Gobierno de Seguridad y Movilidad. Comunidad de Madrid.
- FIGLIO, D.N. y STONE, J.A. (2001). Can public policy affect private school cream skimming?, *Journal of Urban Economics*, n.º 49, pp. 240-266.
- GARCÍA-CASTAÑO, F.J., y RUBIO, M. (2011). Juntos pero no revueltos: procesos de concentración escolar del alumnado extranjero en determinados centros públicos. En García Castaño, F.J., y Kressova, N., coords., *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, pp. 395-411.
- GARCÍA-FERNÁNDEZ, J.A. (2004). Los nuevos madrileños, en Galvín, I., coord., *La atención educativa al alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid*. Ed. Praxis, Colección de Documentos de Enseñanza, Madrid.
- GARRIDO, L. y CEBOLLA, H. (2010). Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: PISA 2006, *Presupuesto y Gasto Público* 61/2010, pp. 159-179.
- GIL, J. (2013, pendiente de publicación). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria, *Revista de Educación* n.º 362.
- GONZÁLEZ-BETANCOR, S. y LÓPEZ-PUIG, A. (2008). Evolución del resultado educativo en España según PISA 2003 y 2006, *Investigaciones de Economía de la Educación*, n.º 3, pp. 145-152.

- GONZÁLEZ, V. (2010). Los extranjeros residentes en España: su aportación a la demografía, *Investigaciones Geográficas* n.º 52, pp. 99-135.
- HANUSHEK, E.A. (2003). The failure of input-based schooling policies, *The Economic Journal*, 113, pp. 64-98.
- HANUSHEK, E.A., KAIN, J.F., MARKMAN, J.M. y RIVKIN, S.G. (2001). *Does Peer Ability Affect Student Achievement?* Working Paper 8.502, National Bureau of Economic Research.
- HERNÁNDEZ, V., BLANCO, M.R., DE LA TORRE, B. y ARREDONDO, G. (2010). Evaluación de la equidad de la política educativa en materia de integración de inmigrantes: aplicación piloto de un sistema de indicadores, *Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021*, Buenos Aires.
- IRIONDO, I. y RAHONA, M. (2009). Vivienda y condiciones de vida de los inmigrantes en España, *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración* n.º 80, pp. 269-291.
- IZQUIERDO, A. (dir.) (2003). *Inmigración: mercado de trabajo y protección social en España*, Consejo Económico y Social, Colección Estudios, n.º 141, pp. 1-331.
- LANKFORD, H. y WYCKOFF J. (2001). Who would be left behind by enhanced private school choice?, *Journal of Urban Economics*, n.º 50, pp. 288-312.
- LASSIBILLE, G. y NAVARRO, M.L. (1997). Un análisis de los gastos privados de educación en Andalucía, *Revista de Estudios Regionales* n.º 49, pp. 65-86.
- LÓPEZ DE LERA, D. (2006). Panorama de la inmigración, en Izquierdo Escribano, A. (dir.). *Demografía de los extranjeros. Incidencia en el crecimiento de la población*, Fundación BBVA.
- MANCEBÓN, M.J. y PÉREZ-XIMÉNEZ DE EMBÚM, D. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado, *Hacienda Pública Española*, 180-(1/2007). 77-106.
- MARCHESI, A. (2006). El informe PISA y la política educativa en España, *Revista de Educación*, número extraordinario 2006, pp. 337-355.
- MARKS, G. (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries, *Ethnic and Racial Studies*, n.º 28 (5). pp. 925-946.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, M.C. (coord.) (2002). La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II, *Cuadernos de Información Sindical*, n.º 33, pp. 1-121.
- MARTÍNEZ DE LIZARRONDO, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación, *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-276.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (varios años). Estadísticas de la Enseñanza no Universitaria.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2007). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010*. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Dirección General de Integración de los Inmigrantes.

- MORALES, S. (2011). *La descentralización de la educación no universitaria en España: efectos sobre la convergencia regional desde la perspectiva del gasto público*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- MUÑIZ, M. y FERNÁNDEZ, R. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso, *Presupuesto y Gasto Público*, 67 (2-2012). 97-117.
- OCDE (2011). *PISA in focus: How are school system adapting to increasing numbers of immigrant students?* OCDE, París.
- OCDE (2010). *PISA 2009 results: overcoming social background (volumen II)*. OCDE, París.
- OCDE (2007). *PISA 2006. Science competences for tomorrow's world*. OCDE, París.
- OCDE (2006a). *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. OCDE, París.
- OCDE (2006b). *Equity in Education. Thematic review. Spain*. OCDE, París.
- PÉREZ-ESPARRELLS, C. y MORALES (2012). El fracaso escolar en España: un análisis por Comunidades Autónomas, *Revista de Estudios Regionales* n.º 94, pp. 39-69.
- PÉREZ-ESPARRELLS, C. y MORALES, S. (2008). La escolarización de la población inmigrante: una radiografía de la situación en España, *Praxis Sociológica*, n.º 12.
- PÉREZ-ESPARRELLS, C. y RAHONA, M. (2009). La inmigración en el sistema educativo español y sus implicaciones para la política educativa, en Cachón, L., y Laparra, M. (coords.). *Inmigración y Políticas sociales*. Ed. Belaterra, Barcelona, pp. 149-180.
- RENDÓN, S. y NAVARRO, E. (2007). Estudio sobre el rendimiento en Matemáticas en España a partir del Informe PISA 2003: un modelo jerárquico en dos niveles, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5 (3). 1-19.
- SALINAS, J. y SANTÍN, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006, *Revista de Educación*, n.º 358, pp. 382-405.
- SALINAS, J. y SANTÍN, D. (2010). Los efectos presupuestarios de la inmigración en el sistema educativo español, *Presupuesto y Gasto Público*, 61/2010, pp. 133-157.
- SALINAS, J. y SANTÍN, D. (2009). *Análisis económico de los efectos de la inmigración en el sistema educativo español*, Documento de Trabajo 146/2009. Fundación Alternativas, Madrid.
- SANTÍN, D. (2006). La medición de la eficiencia de las escuelas: una revisión crítica, *Hacienda Pública Española*, 177 (2). pp. 57-82.
- SÁNCHEZ-HUGALDE, A. (2007a). *Efectos de la inmigración en el rendimiento educativo: el caso español*. Comunicación presentada en las XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación.

*Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*

- SÁNCHEZ-HUGALDE, A. (2007b). Influencia de la inmigración en la elección escolar, *Documento de Trabajo XREAP2007-15*, Xarxa de Referència en Economía Aplicada.
- SIMANCAS, R., SANTÍN, D. y PEDRAJA, F. (2012). *El impacto de la inmigración sobre los resultados españoles de las pruebas PISA*. Comunicación presentada en las XXI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación.
- SPRIETSMA, M. (2010). Effect of relative age in the first grade of primary school on long-term scholastic results: international comparative evidence using PISA 2003, *Education Economics*, 18 (1): 1-32.
- STROM, B. (2004). Student achievement and birthday effects, mimeo, Department of Economics, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway.
- VICÉNS, J. (dir.) et al. (2006). *Impacto macroeconómico de la inmigración en la Comunidad de Madrid*, coordinado por Ramón Mahía. Comunidad de Madrid.
- VILLARROYA, A. (2003). La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España, *Revista de Educación* núm. 330, pp. 187-204.
- VIRUELA, R. (2006). Inmigrantes rumanos en España: aspectos territoriales y procesos de sustitución laboral, *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-222.htm>.
- ZINOVYEVA, N., FELGUEROSO, F. y VAZQUEZ P. (2008). *Immigration and Students' Achievement in Spain*. Working Papers 2008-37, FEDEA.



# Índice de gráficos y tablas

## GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Porcentaje de población extranjera en la OCDE .....	18
GRÁFICO 2. Población española y extranjera por edad y sexo (2012).....	19
GRÁFICO 3. Población extranjera empadronada en España por comunidades autónomas.....	24
GRÁFICO 4. Distribución regional de la población extranjera por origen (2012).....	25
GRÁFICO 5. Crecimiento (%) del número de extranjeros y de la población total escolarizada en enseñanzas de régimen general.....	29
GRÁFICO 6. Evolución del porcentaje de extranjeros escolarizados en enseñanzas de régimen general .....	30
GRÁFICO 7. Evolución del estatus de inmigrante entre PISA 2000 y PISA 2009 .....	31
GRÁFICO 8. Alumnado extranjero por área de procedencia .....	33
GRÁFICO 9. Evolución del alumnado extranjero por área de procedencia.....	35
GRÁFICO 10. Evolución por nacionalidades .....	35
GRÁFICO 11. Porcentaje de alumnado extranjero en el alumnado matriculado (enseñanzas de régimen general) .....	39
GRÁFICO 12. Porcentaje de alumnado extranjero en el alumnado matriculado (enseñanzas de régimen general) .....	40
GRÁFICO 13. Escolarización del alumnado extranjero y nativo por niveles educativos (curso 2010-11).....	42
GRÁFICO 14. Evolución del porcentaje de alumnos escolarizados en centros públicos .....	45
GRÁFICO 15. Escolarización del alumnado extranjero y autóctono (curso 2010-11).....	47
GRÁFICO 16. Escolarización pública o privada según origen de la inmigración .....	48
GRÁFICO 17. Escolarización en centros públicos por comunidades autónomas (%).....	49
GRÁFICO 18. Rendimiento en lectura de nativos e inmigrantes antes y después de descontado el ESCS .....	77
GRÁFICO 19. Resultados en la prueba de aptitud lectora de los inmigrantes de primera generación en función de la edad de llegada al país de acogida (PISA 2009).....	81
GRÁFICO 20. Resultados en la prueba de aptitud lectora de los inmigrantes de primera generación en función de la edad de llegada al país de acogida (PISA 2009).....	82
GRÁFICO 21. Diferencias de rendimiento en comprensión lectora en función de la condición de inmigrante (PISA 2009).....	83

**TABLAS**

TABLA 1. Población española por nacionalidad y país de nacimiento (2012) .....	14
TABLA 2. Regularidad de la población extranjera .....	14
TABLA 3. Evolución de la población española y extranjera .....	16
TABLA 4. Distribución de la población extranjera por región de nacionalidad y edad.....	20
TABLA 5. Países con procedencia de inmigración más elevada. Evolución.....	23
TABLA 6. Distribución del alumnado extranjero por comunidades autónomas.....	38
TABLA 7. Alumnado extranjero por procedencia y origen (%) (curso 2010-11).....	43
TABLA 8. Medidas de acogida al alumnado inmigrante por comunidades autónomas .....	62
TABLA 9. Atención a la diversidad lingüística y cultural por comunidades autónomas.....	65
TABLA 10. Atención a las familias por comunidades autónomas.....	68
TABLA 11. Formación del profesorado por comunidades autónomas.....	69
TABLA 12. Resultados PISA 2009 (aptitud lectora) según el estatus del inmigrante.....	74
TABLA 13. Diferencias en aptitud lectora en relación con el idioma hablado en el hogar (PISA 2009).....	79
TABLA A1. Tasa de natalidad según nacionalidad .....	93
TABLA A2. Bajas residenciales de españoles al extranjero .....	93
TABLA A3. Stock de población inmigrante en países de la OCDE .....	93
TABLA A4. Edad media por origen y sexo (2012) .....	94
TABLA A5. Población extranjera por comunidad autónoma de residencia.....	94
TABLA A6. Distribución de la población extranjera por región de origen (2012).....	95
TABLA A7. Población extranjera nacida en España (año 2010).....	96
TABLA A8. Evolución del alumnado total y extranjero .....	97
TABLA A9. Alumnado extranjero. Principales nacionalidades (curso 1998-99) .....	97
TABLA A10. Alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general según nivel educativo y origen (curso 2010-11).....	98
TABLA A11. Porcentaje de estudiantes (según estatus de inmigrantes) presentados a las pruebas PISA 2009 .....	98
TABLA A12. Niveles de rendimiento y fracaso escolar en comprensión lectora según estatus de inmigrante (PISA 2009).....	99
TABLA A13. Puntuación obtenida en aptitud lectora en función del momento de llegada al país (PISA 2009) .....	100

# Autores

## SUSANA MORALES SEQUERA

Licenciada en Economía por la Universidad Complutense de Madrid en 1990. Doctora en Economía por la Universidad Autónoma de Madrid en 2011. Sus áreas de investigación se centran en la Economía Pública, la Economía de la Educación y el Federalismo Fiscal. Ha publicado artículos en revistas como *Studies in Higher Education*, *Presupuesto y Gasto Público* y *Revista de Estudios Regionales*. Es profesora de Economía en el Instituto de Enseñanza Secundaria Juan de Mairena de San Sebastián de los Reyes (Madrid).

## MARTA RAHONA LÓPEZ

Licenciada en Economía por la Universidad Carlos III de Madrid en 1999. Realizó un Postgrado en Investigación Cuantitativa y Técnicas Estadísticas en el Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) en 2002. Doctora en Economía por la Universidad Autónoma de Madrid en 2004. Su tesis doctoral fue galardonada con tres premios: el Premio Extraordinario de Doctorado, el Premio de Tesis Doctoral de la Asociación de Economía de la Educación y el Primer Premio de Tesis Doctoral del Instituto de la Juventud. Sus áreas de investigación se centran en la Economía Pública, la Economía Laboral y la Economía de la Educación. Ha publicado artículos en revistas como *Higher Education*, *Revista de Educación*, *Hacienda Pública Española*, *Applied Economics*, *Journal of Policy Modelling* o *Journal of Economic Education*, todas ellas referenciadas en el *Journal of Citation Report*. Es profesora en el Departamento de Economía y Hacienda Pública de la Universidad Autónoma de Madrid.

