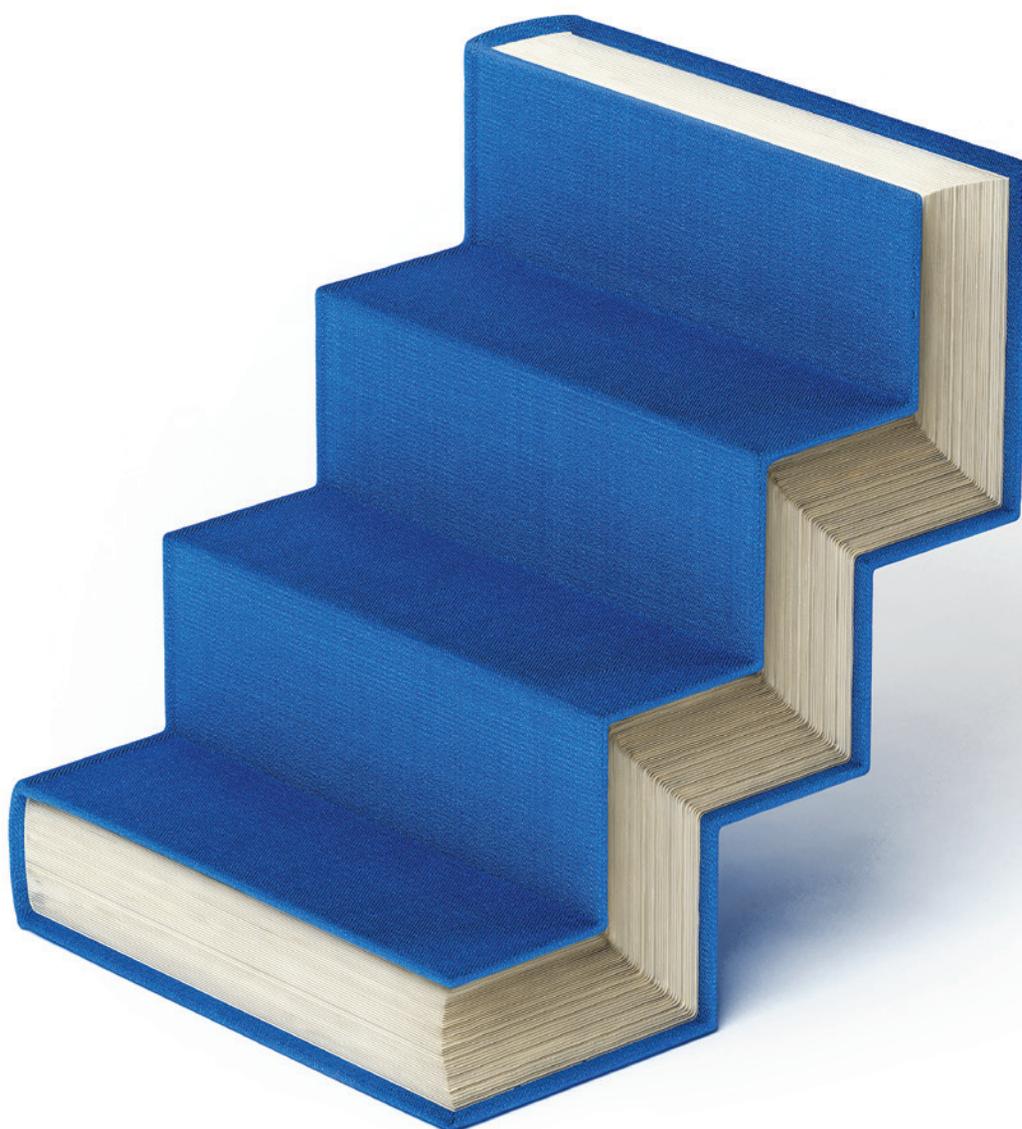


La educación como ascensor social



Créditos

Observatorio Social de "la Caixa"

**Edición: Fundación Bancaria
"la Caixa", 2016**

Av. Diagonal, 621
08028 Barcelona

D.L.: B 28894-2015

La Fundación Bancaria "la Caixa"
no se identifica necesariamente
con la opinión de los autores
de esta publicación.

Sumario

3 Carta del presidente

4 Editorial

5 Resumen

6 Barómetro

7 Indicadores generales

11 Indicadores sobre educación

18 Artículos

19 El ascensor social, por Miguel Requena

29 Adquisición de competencias en estudiantes autóctonos
e inmigrantes, por Jorge Calero y Josep Oriol Escardíbul

40 Entrevista

Jane Waldfogel: «Para reducir las desigualdades,
hay que intervenir más en la educación infantil»

44 Reseñas

Hacia una educación más inclusiva: de las inteligencias
múltiples a la pasión por aprender, por Marta Seiz

47 Buenas prácticas

Programa CaixaProinfancia, por Jordi Riera

Carta del presidente

Me complace presentar el Observatorio Social de "la Caixa", una nueva iniciativa que nace con el propósito de aportar ideas y resultados científicamente respaldados, que enriquezcan el debate público respecto a problemas sociales que nos afectan a todos, y cuya resolución va a determinar nuestro futuro y el de nuestro país.

En las sociedades complejas en las que vivimos, la definición de acciones y políticas en el ámbito social no es sencilla e implica a numerosos grupos de interés, muchas veces con perspectivas contrapuestas.

Con la intención de contribuir a una toma de decisiones informada y rigurosa, el Observatorio Social de "la Caixa" publica una serie de indicadores relevantes, muchos de ellos de elaboración propia, que contribuyen a un mejor diagnóstico de la realidad social. Esta información, ya de por sí valiosa, se complementa con estudios sobre cuestiones sociales de importancia, entrevistas a científicos o reseñas críticas de libros recientes que propongan ideas innovadoras.

En una sociedad cada vez más abierta, plural y participativa, los ciudadanos no solo se interesan por los elementos que condicionan su calidad de vida y el bienestar social, sino también desean hacer oír su voz sobre estas cuestiones.

El Observatorio Social es un instrumento que pretende divulgar entre un público amplio, y de manera atractiva y accesible, los principales resultados y tendencias de las ciencias sociales, de modo que dispongamos de las herramientas necesarias para interpretar cuestiones clave en ámbitos tan sensibles como la inclusión social, la educación, la ciencia y la cultura.

Isidro Fainé

Presidente de la Fundación Bancaria "la Caixa"

Editorial

La calidad del sistema educativo es la clave para predecir el desarrollo futuro de un país y un indicador de las oportunidades de progreso que es capaz de proporcionar a sus ciudadanos.

Todavía hoy, la vía fundamental de movilidad social es el logro de ciertas credenciales educativas, ya que con ellas se incrementan las probabilidades de conseguir empleos de calidad y mayores niveles de bienestar. En las complejas sociedades del conocimiento en las que vivimos, la necesidad de adquirir competencias para adaptarnos a entornos cambiantes y generar soluciones innovadoras justifica la importancia de la educación.

En un mundo cada vez más interconectado, la inversión en educación determina la competitividad de un país y sus posibilidades de éxito ante los retos presentes y futuros. Priorizar la educación que se ofrece a los ciudadanos supone invertir en el futuro de todos y garantizar las mejores perspectivas de desarrollo y bienestar. El fruto de esta inversión será un sistema educativo que a la vez que fomente la excelencia sea lo más equitativo posible, de manera que sus beneficios se distribuyan con independencia de la condición social y económica de los estudiantes. Trabajar para conseguirlo incumbe a madres y padres, al profesorado, a la administración educativa y al conjunto de las organizaciones sociales.

La Obra Social "la Caixa" no es ajena a este reto puesto que está profundamente comprometida con la mejora de la educación, la investigación y el conocimiento, ejes fundamentales que orientan nuestra actividad.

Así lo atestiguan los programas que ha puesto en marcha dirigidos a la educación, entre los que destacamos:

- CaixaProinfancia propone un modelo de atención integral a los niños y sus familias en situaciones de vulnerabilidad.
- El programa de becas "la Caixa" contribuye a la formación del talento de los estudiantes del país en universidades de referencia en todo el mundo.
- El portal eduCaixa ofrece múltiples recursos didácticos para todas las etapas educativas.

Resumen

Tras la presentación de una serie de indicadores generales que proporcionan una panorámica social, el Barómetro expone algunos indicadores clave para entender el estado de la educación. Se compara así la situación de España con la de estados de nuestro entorno y se pone de manifiesto la estrecha relación de la educación con otros indicadores sociales y laborales. A continuación se abordan dos cuestiones de especial relevancia: el papel de los estudios como ascensor social y la presencia de estudiantes de origen inmigrante en las aulas.

El artículo de Miguel Requena demuestra por qué alcanzar mayores niveles educativos sigue siendo una firme garantía para mejorar la posición social, a la vez que resulta un eficaz protector frente al riesgo de desempleo y el consiguiente descenso en la escala social. Los resultados desmienten la idea de que la educación ha dejado de ser un instrumento privilegiado para la movilidad social.

Sin embargo, no todos los estudiantes presentan el mismo rendimiento educativo. Jorge Calero y Josep Oriol Escardíbul analizan la adquisición de ciertas competencias clave, comparando estudiantes autóctonos con inmigrantes. Señalan que los autóctonos obtienen mejores puntuaciones, incluso cuando se descuenta la influencia de aspectos personales, familiares y del centro relacionados con el rendimiento escolar.

Las diferencias en el rendimiento escolar son también uno de los temas principales de la entrevista con Jane Waldfogel, catedrática de la Universidad de Columbia y experta en educación. Según los estudios realizados por Waldfogel y sus colegas, la mayor parte de estas diferencias se deben a desigualdades que ya aparecen en edades muy tempranas. De ahí que abogue por priorizar políticas que mejoren la educación infantil, pues serían particularmente eficaces para incrementar la equidad del sistema y reducir el número de estudiantes con bajos rendimientos.

El Dossier incluye también una reseña que propone una lectura conjunta de dos libros que puede resultar muy enriquecedora para quienes estén interesados en la educación y especialmente en la reducción de la desigualdad social desde la infancia.

B

Barómetro

Sumario

7 Indicadores Generales

7 Visión global

11 Indicadores sobre educación

11 Estructura del sistema educativo

12 Nivel de educación

13 Atención a la primera infancia

14 Educación e inmigración

16 Educación y salarios

17 Empleo y diferencia salarial

Ver más datos en
www.observatoriosociallacaixa.org

Indicadores generales

Selección realizada por:

Anna Villarroya,

profesora de Economía Aplicada
Universidad de Barcelona

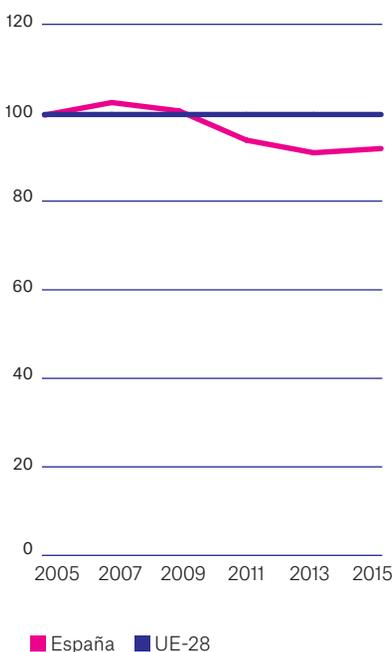
Este apartado proporciona un contexto general al resto de los datos e indicadores que se presentan en el Barómetro. Así, a partir de una serie de indicadores básicos e índices sintéticos sobre temas sociales, demográficos y económicos, esta sección ofrece una visión global y temporal de la situación de España en el contexto europeo o internacional.

Visión global



1. Nivel de desarrollo económico

Producto Interior Bruto por habitante en Estándar de Poder Adquisitivo
ESPAÑA Y UE-28. ÍNDICE (UE28 = 100)



92

El PIB por habitante en Estándar de Poder Adquisitivo de España en el año 2015 era inferior a la media europea con un valor de 92. Entre los países con un valor superior a la media europea se encontraban Austria (127), Alemania (125) y Dinamarca (124)



Fuente: Eurostat, 2016

Los datos se expresan en Estándar de Poder Adquisitivo, lo que permite la eliminación de las diferencias en los niveles de precios existente entre países y facilita, por tanto, una comparación más exacta del PIB entre países. El volumen de PIB por habitante en Estándar

de Poder Adquisitivo se expresa en relación con la media de la Unión Europea (UE-28), que toma el valor 100. De este modo, si el índice de un país es superior a 100, el nivel de PIB por habitante de ese país es superior al valor medio de la Unión Europea y viceversa.

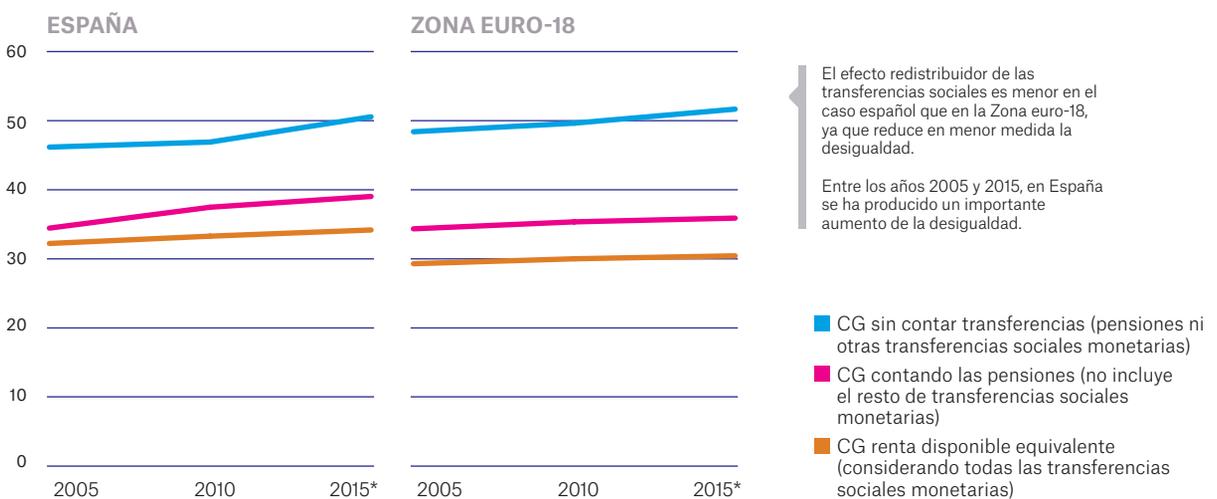
Visión global

El **coeficiente de Gini** mide la desigualdad en la distribución de la renta. Para facilitar su interpretación, los valores (del 0 al 1) se multiplican por cien, oscilando entre cero y cien. Un coeficiente cercano a cero significa que existe una distribución más igualitaria, mientras que un coeficiente próximo a cien implica una elevada concentración de la renta en un número reducido de individuos y, por tanto, mayor desigualdad.

El **indicador AROPE** de riesgo de pobreza o exclusión social recoge una visión multidimensional de pobreza o exclusión social en la que se contabiliza la población que se encuentra, al menos, en una de estas tres situaciones: 1) por debajo del umbral de riesgo de pobreza; 2) sufriendo privación material severa; 3) con baja intensidad de trabajo en el hogar.

2. Desigualdad en la distribución de la renta

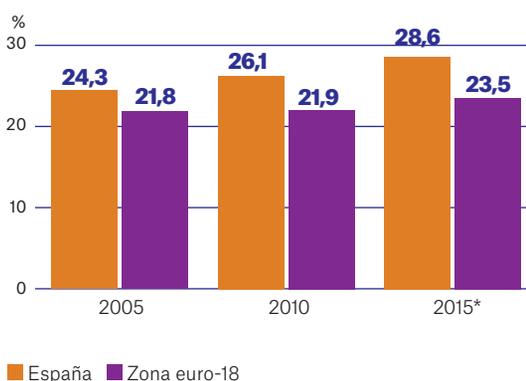
Coeficiente de Gini (CG)



Fuente: Eurostat, 2016 / *Los datos para la Zona euro-18 hacen referencia a 2014.

3. Personas en riesgo de pobreza o exclusión social

Indicador AROPE de riesgo de pobreza o exclusión social
ESPAÑA Y ZONA EURO-18



28,6%

En 2015, el indicador agregado AROPE se situó en el 28,6% de la población residente en España, frente al 17% de Finlandia, Dinamarca y los Países Bajos

■ España ■ Zona euro-18

Fuente: Eurostat, 2016 / *Los datos para la Zona euro-18 hacen referencia a 2014.

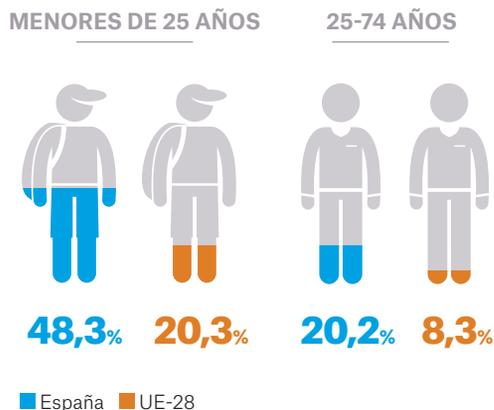


4. Desempleo como factor clave en las situaciones de pobreza o exclusión social

Tasas de desempleo
MEDIA ANUAL, ESPAÑA Y UE-28



Tasas de desempleo,
por grupo de edad, 2015
MEDIA ANUAL, ESPAÑA Y UE-28



48,3%

Casi la mitad de los jóvenes españoles (menores de 25 años) estaban en paro en 2015, muy por encima de la media europea (UE-28 = 20,3%).

22,1%

Más del 20% de la población activa española estaba en paro en 2015. Porcentaje que asciende al 23,6% en el caso de las mujeres.

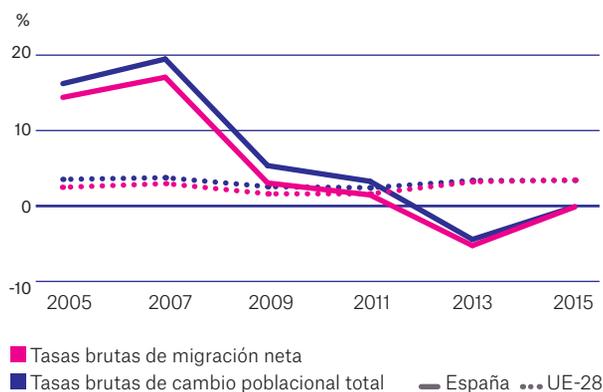
x5

En la última década, la tasa de paro de larga duración en España se ha multiplicado por cinco: pasando del 2,2% de la población activa en 2005 al 11,2% en 2015.

Fuente: Eurostat, 2016.

5. Condicionantes demográficos

Tasas brutas de cambio poblacional total y de migración neta
ESPAÑA Y UE-28



España ha pasado de ser un país básicamente receptor de inmigración (14,5% en 2005) a un país en el que la emigración supera ya la inmigración (-0,2% en 2015)

Fuente: Eurostat, 2016.

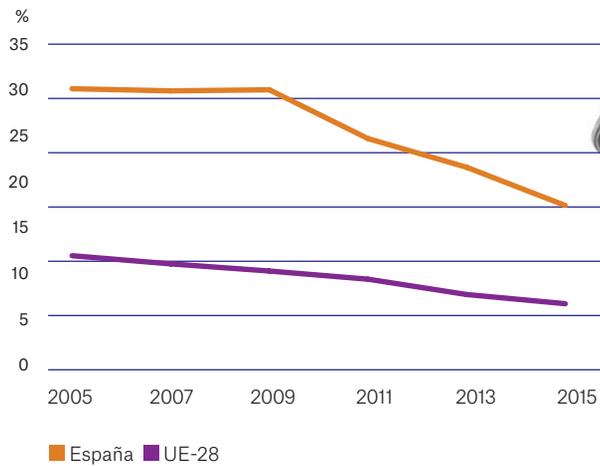
Se entiende como tasas brutas de migración neta la variación de la población motivada por movimientos migratorios. Las tasas brutas de cambio

poblacional total son la variación de la población motivada por cambios naturales (nacimientos y defunciones) y movimientos migratorios.



6. Limitaciones a la formación de capital humano y a las posibilidades de crecimiento económico y bienestar social

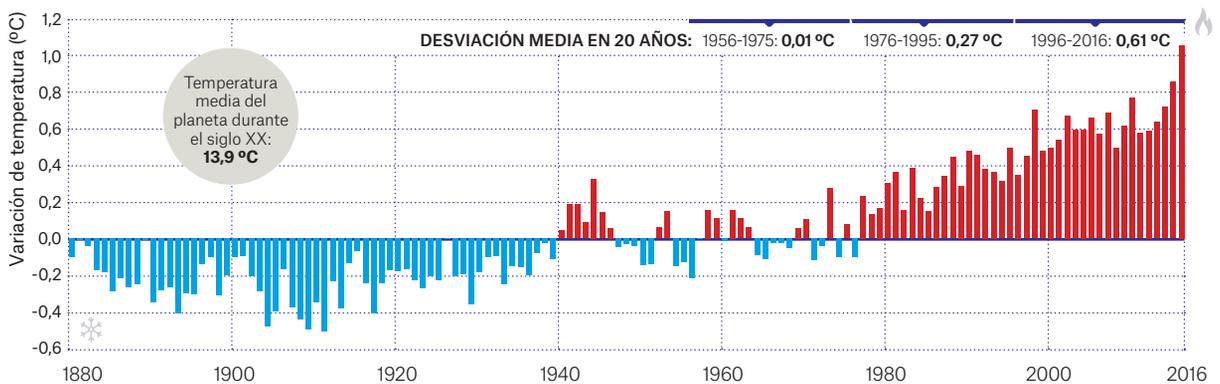
Tasa de abandono temprano de la educación y la formación. ESPAÑA Y UE-28



Fuente: Eurostat, 2016.

7. El reto del cambio climático

Variaciones anuales, respecto a la media del siglo XX, de la temperatura de la Tierra, entre 1880 y la actualidad



Fuente: NOAA, National Centers for Environmental Information.

Estudios y trabajo

42,6% **10**

El porcentaje de personas de 25 a 64 años con bajo nivel educativo en España sigue siendo muy elevado: en 2015 casi doblaba el de la UE-28 (23,5%).

La crisis y la dificultad de encontrar empleo ha incentivado a los jóvenes a seguir estudiando, reduciéndose así la tasa de abandono temprano de la educación en 10 puntos desde el inicio de la crisis.

Fuente: Eurostat, 2016.

2016, el año más cálido

+1,05°C

Se constata la tendencia a un aumento continuo de la temperatura de la Tierra y 2016 está siendo el año más cálido del que se tiene registro. Este aumento tiene enormes consecuencias ambientales, sociales y económicas.

Fuente: NOAA.

Indicadores sobre educación

Selección y elaboración realizada por:

Anna Villarroya,

profesora de Economía Aplicada
Universidad de Barcelona

Daniela Bellani,

investigadora de Ciencias Sociales
Universidad Pompeu Fabra

En esta sección se presentan una serie de indicadores clave para conocer la situación de la educación en España.

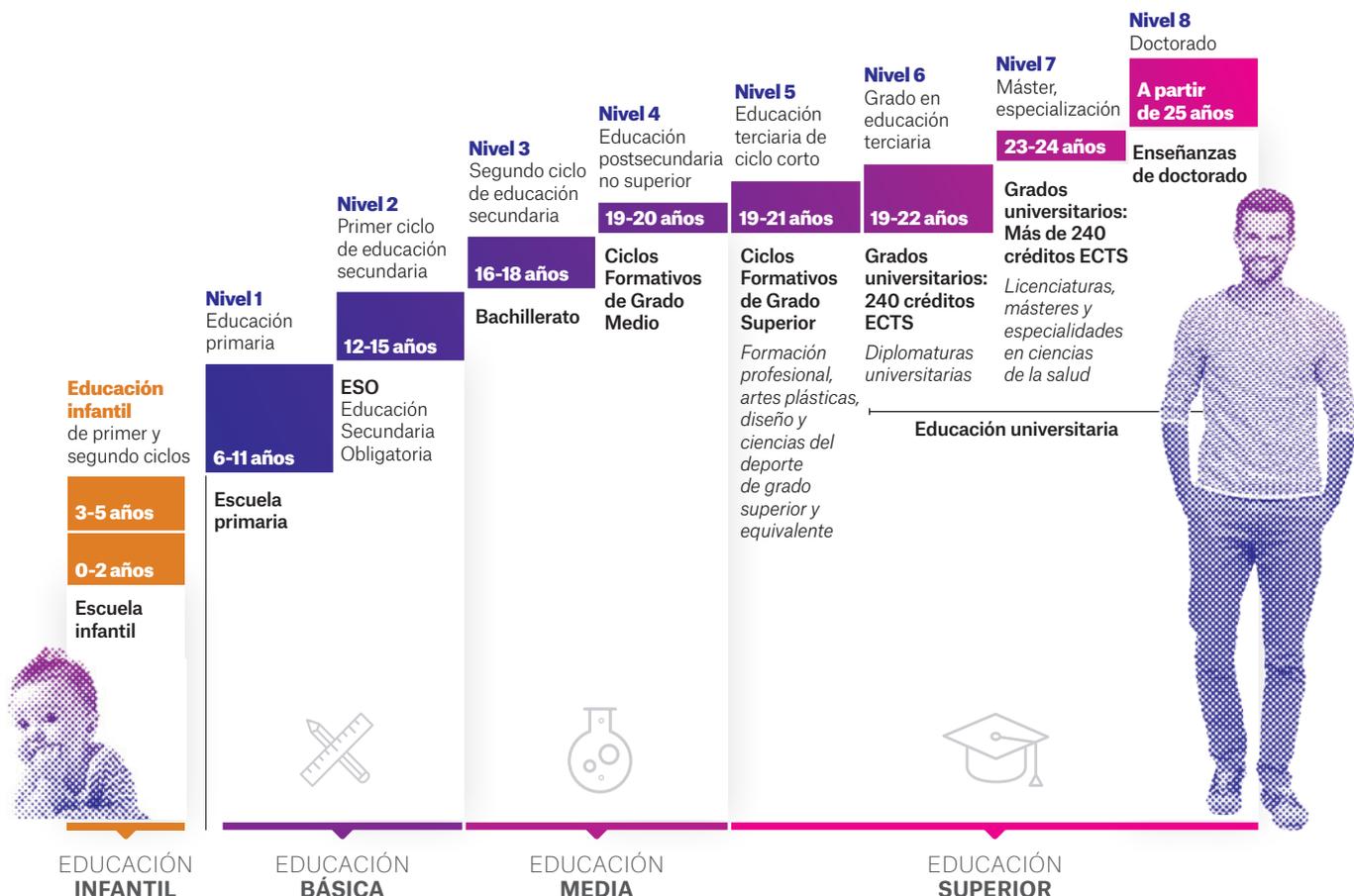
La mayoría de ellos están contruidos a partir de bases de datos internacionales como la Encuesta Social Europea (ESS), el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE (PISA), las Estadísticas sobre la Renta y las Condiciones de Vida (EU-SILC) y la Encuesta de Población Activa de la UE (EU-LFS).

Estructura del sistema educativo



Niveles ISCED de la UNESCO

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación y su equivalencia en España



Nivel de educación



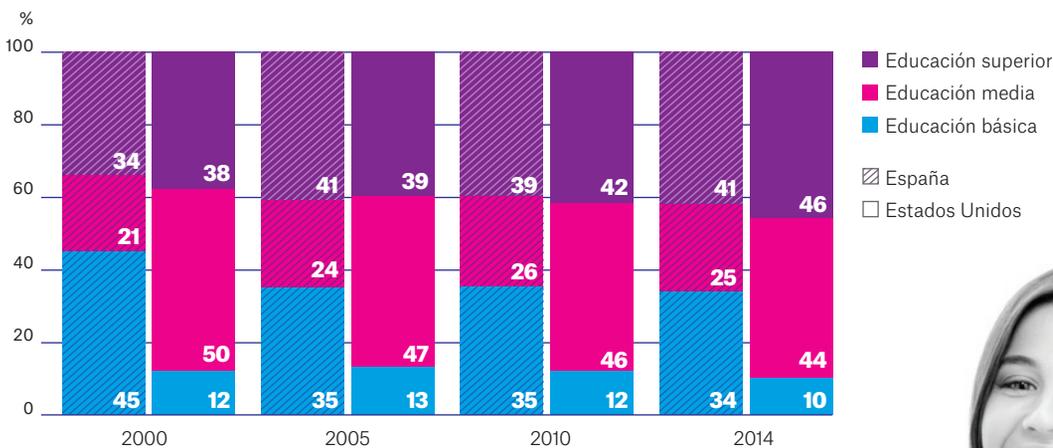
El aumento de bachilleres superiores y universitarios de la segunda mitad del pasado siglo se aprecia en la generación nacida antes de los años ochenta.

Por esto en el gráfico 1 se observa una importante incidencia de jóvenes entre 25 y 34 años con estudios superiores. Este indicador es muy similar al de Estados Unidos, uno de los países con mayor porcentaje de jóvenes con educación superior del mundo. A pesar de

este dato, los dos países se diferencian mucho en los niveles de educación básica (estudios primarios y de primera etapa de educación secundaria). El gráfico muestra claramente que España está muy lejos de Estados Unidos en la proporción de jóvenes que tienen un nivel de educación media (estudios secundarios de 2ª etapa y postsecundarios). Cabe destacar que esta diferencia ha disminuido en los últimos diez años, aunque levemente.

1. Diferencias en la distribución de los niveles educativos entre Estados Unidos y España

Porcentaje de la población entre 25 y 34 años según el nivel de estudios alcanzado



Fuente: OCDE, 2016.

54,4%

En el curso 2013-2014, más de la mitad de los estudiantes matriculados en educación superior eran mujeres

Fuente: Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014-2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).



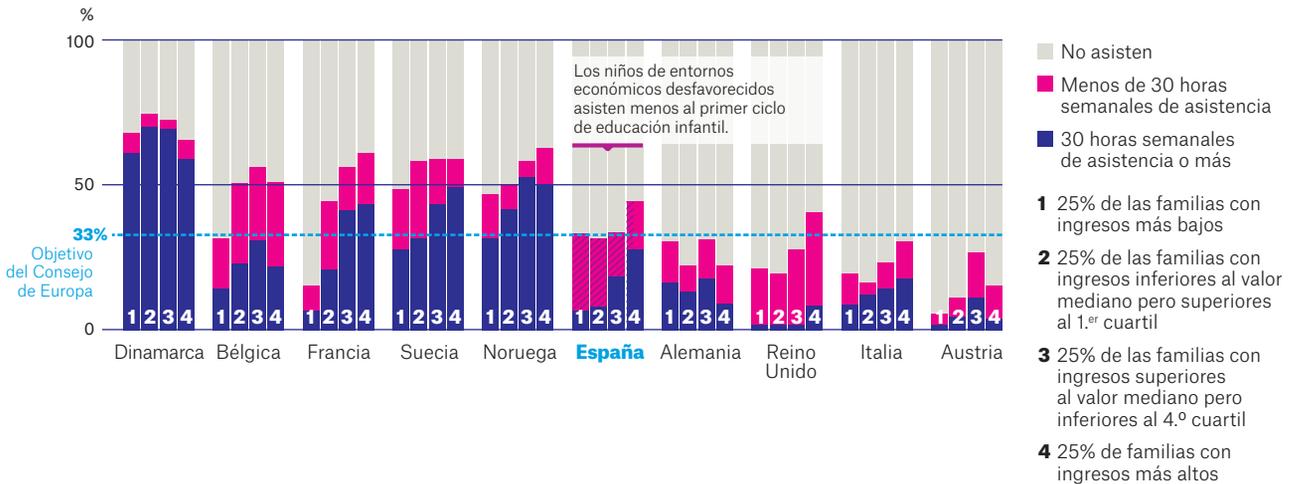
Atención a la primera infancia



2. Asistencia a educación infantil (primer ciclo)

Porcentaje de niños menores de 3 años que van a la escuela infantil según las horas de asistencia y el nivel económico de los padres (Europa, 2014)

DISTRIBUCIÓN DE INGRESOS FAMILIARES POR CUARTILES (DE MENOR A MAYOR RENTA)



33% El objetivo del Consejo de Europa es que una tercera parte de los niños menores de 3 años sigan el primer ciclo de educación infantil

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de EU-SILC, 2014.

En marzo de 2002 el Consejo de Europa estableció un conjunto de objetivos para mejorar la tasa de ocupación de los padres y madres de hijos pequeños y promover la igualdad de género en el mercado laboral. Uno de estos objetivos consistía en impulsar el primer ciclo

de educación infantil, de modo que asistieran a él como mínimo el 33% de los niños menores de 3 años. Como muestra el gráfico, los niños de entornos económicos desfavorecidos asisten significativamente menos a los centros de preescolar: este grupo está lejos del objetivo.

Educación infantil

96,5%

En el curso 2012-2013, se alcanzó una escolarización prácticamente universal a los 4 años, por encima del 95% propuesto para 2020 en los países de la UE.

Fuente: MECD, 2015.

Trabajo y cuidado de los hijos

27,4%

Porcentaje de niños menores de 6 años que, en 2012, estaban en riesgo de pobreza o exclusión social (UE-28: 25,9%).

Fuente: European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014.

50,4%

Porcentaje de la población que piensa que es probable que a un niño en edad preescolar (menor de 6 años) le perjudica que su madre trabaje.

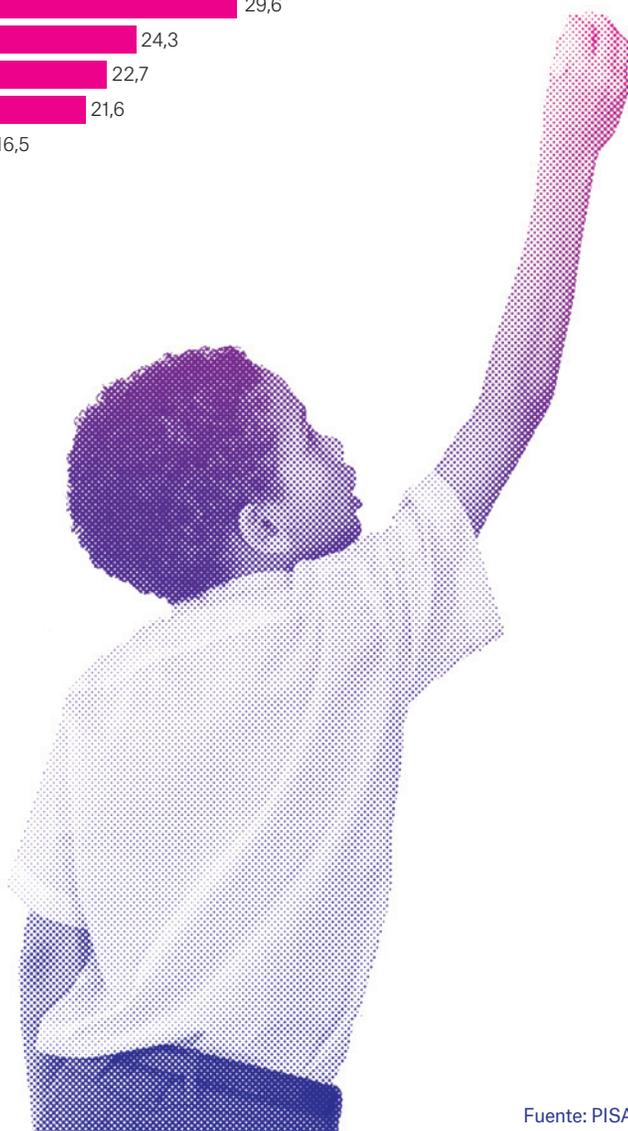
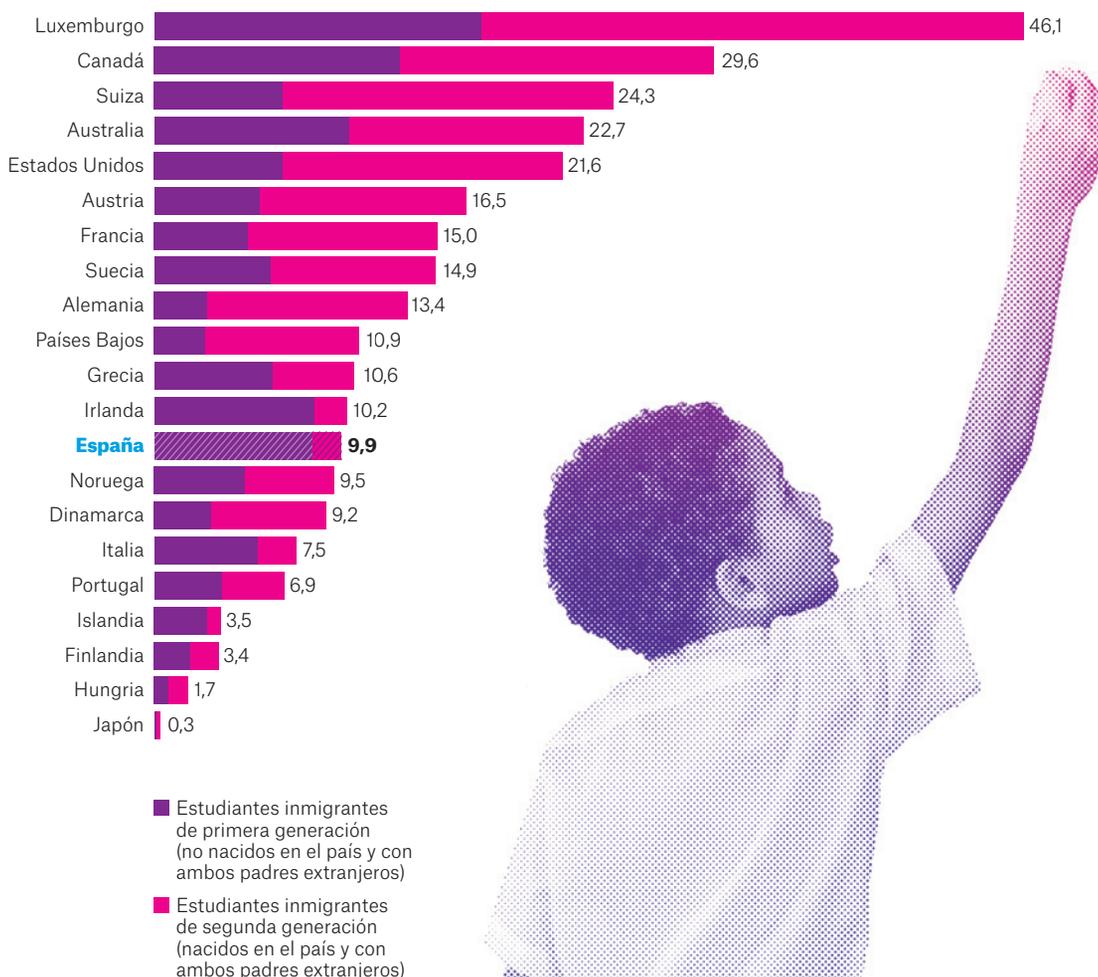
Fuente: International Social Survey Programme 2012, CIS.

Educación e inmigración

3. ¿Cuántos alumnos de origen inmigrante hay en el sistema educativo?

Porcentaje de alumnos de origen inmigrante en el sistema educativo a la edad de 15 años

TOTAL ALUMNOS INMIGRANTES (%)



Fuente: PISA 2012, OCDE.

Origen de los estudiantes

8,6%

Porcentaje de alumnado extranjero matriculado, en el curso 2014-2015, en enseñanzas no universitarias.

Fuente: EDUCAbase, MECD.

Puntuación media en lectura de los alumnos de 15 años

495

Para alumnado autóctono en España, en 2012.

447

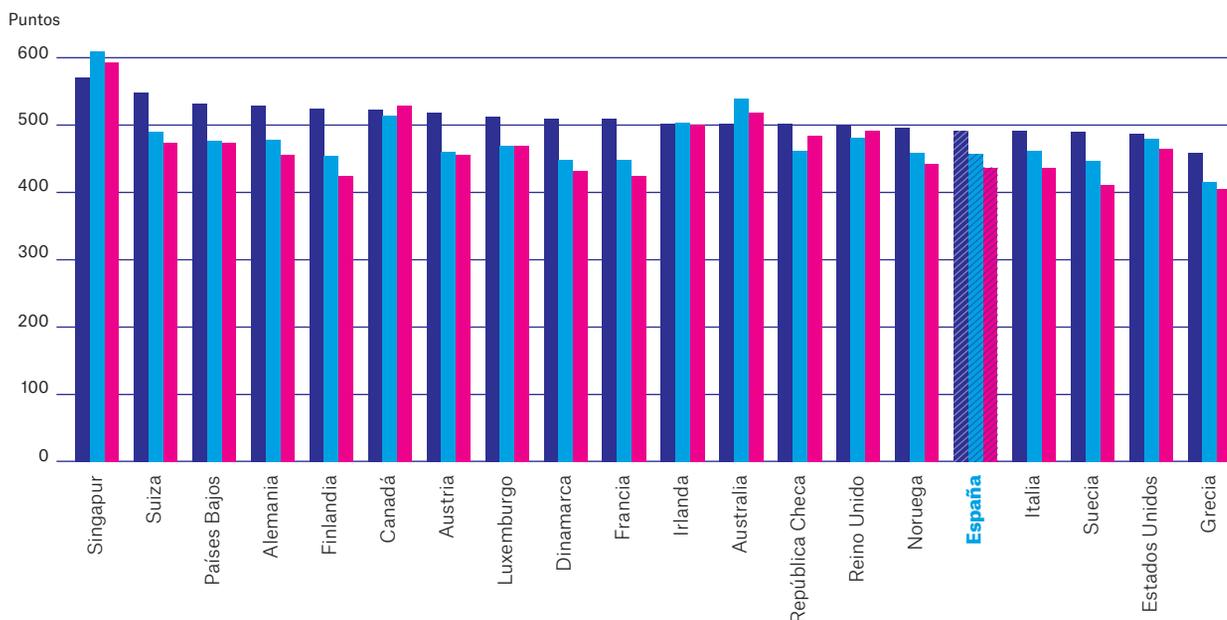
Para alumnado de origen inmigrante en España, en 2012.

Fuente: PISA 2012.



4. Rendimiento educativo de los alumnos de origen inmigrante y comparación con los autóctonos

Puntuación media en matemáticas de los alumnos autóctonos y de los hijos de familias inmigrantes de primera y segunda generación a los 15 años



- Estudiantes autóctonos
- Estudiantes inmigrantes de segunda generación (nacidos en el país y con ambos padres extranjeros)
- Estudiantes inmigrantes de primera generación (no nacidos en el país y con ambos padres extranjeros)

El gráfico 4 muestra la capacidad en matemáticas de los alumnos autóctonos y la de los hijos de familias inmigrantes de primera y segunda generación a los 15 años. En España, el rendimiento de los alumnos de origen inmigrante de primera generación es inferior en 55 puntos, y el de segunda generación en 34 puntos respecto al de los alumnos autóctonos,

lo que equivale a un retraso estimado de un año de enseñanza (el avance registrado en un año escolar representa alrededor de 40 puntos en las pruebas). Este retraso constituye un problema generalizado en Europa, ya que incluso en los países nórdicos, cuyo sistema educativo se considera modélico, las diferencias son mayores.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos PISA, 2012.

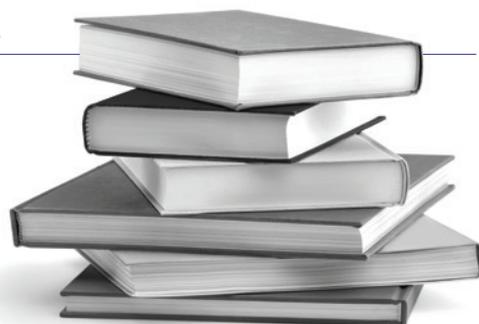
Puntuación media en matemáticas de los alumnos de 15 años

491

Para alumnos autóctonos en España, en 2012. En Alemania es de 528.

439

Para alumnos de origen inmigrante en España, en 2012. En Alemania es de 475.



Fuente: PISA 2012.



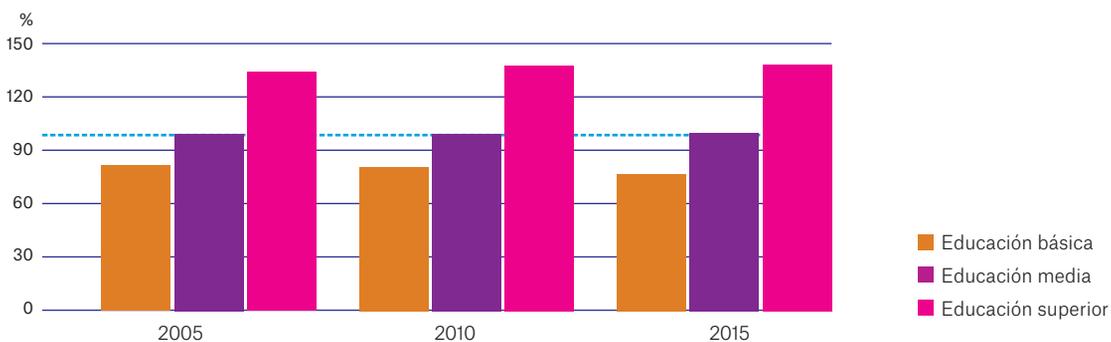
38%

En 2015, los ingresos medios de la población con educación superior fueron el 38% más altos que los de quienes solo terminaron la educación media



5. Diferencia de ingresos medios según el nivel educativo

Ingresos medios por nivel de formación
(índice de ingresos con nivel de educación media = 100), España, 2005-2015



Fuente: EU-SILC, 2005-2015.

La educación superior es un recurso beneficioso; así lo indica la marcada diferencia entre el ingreso medio de un graduado superior y el de una persona con

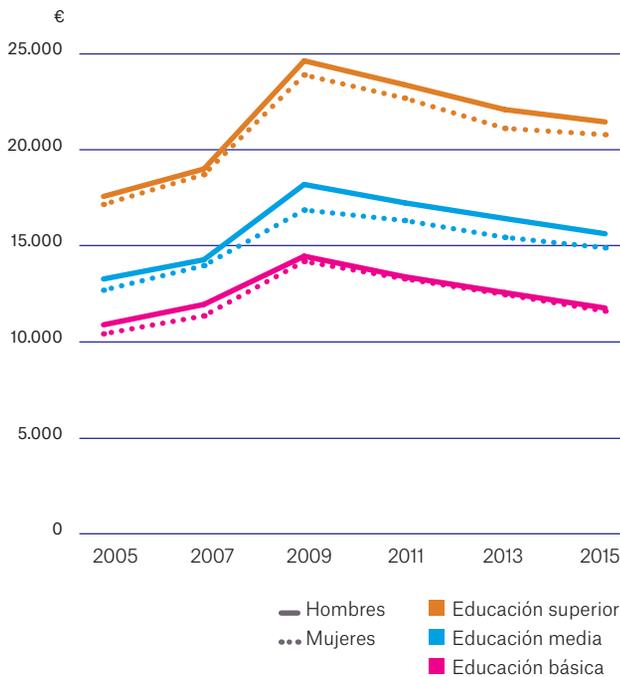
educación básica. Incluso en tiempos de crisis, la educación es una herramienta crucial para escapar de la precariedad económica.

Empleo y diferencia salarial



6. ¿La crisis ha afectado por igual a hombres y mujeres?

Ingreso medio de la población entre 18 y 64 años según sexo y nivel educativo (EUROS ANUALES)



Fuente: Eurostat, EU-SILC, 2016.

7. Empleo

Porcentaje de personas entre 20 y 64 años que trabajaba antes (2007) y durante la crisis (2013) según sexo

2007

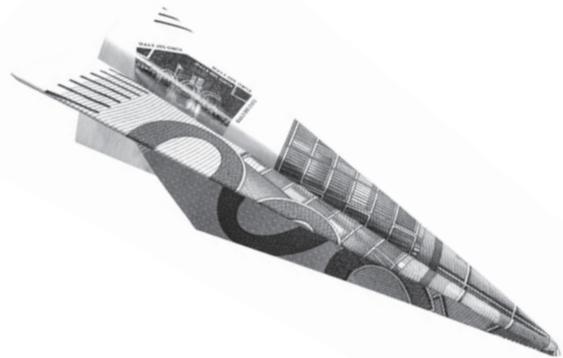


2013



Fuente: Eurostat, 2015.

Tras un incremento salarial continuado entre el 2003 y el 2009, a partir del 2010 los ingresos empezaron a bajar



Nivel de educación

41%

En 2015 el 41% de la población entre 25 y 34 años tenía un nivel de educación superior, tres puntos por encima de la media de la UE-28.

Diferencia salarial por género

18,8%

Porcentaje que cobraban de más los hombres respecto a las mujeres del mismo nivel profesional o cualificación en 2014.

16,1%

Porcentaje que cobraban de más los hombres respecto a las mujeres del mismo nivel profesional o cualificación en la UE-28 en 2014.

Fuente: Eurostat, 2016.

A

Artículos

Sumario

19 El ascensor social

¿Hasta qué punto una mejor educación garantiza una mejor posición social?

Miguel Requena

Catedrático de Sociología, UNED

29 Adquisición de competencias en estudiantes autóctonos e inmigrantes

Jorge Calero

Catedrático de Economía Aplicada, Universidad de Barcelona

Josep Oriol Escardíbul

Profesor titular de Economía Aplicada, Universidad de Barcelona

El ascensor social

¿Hasta qué punto una mejor educación garantiza una mejor posición social?

Miguel Requena, catedrático de Sociología

UNED

Debido a la crisis económica y coincidiendo con el fin de la expansión del sistema educativo, se podría pensar que, a diferencia de lo sucedido en el pasado, invertir en capital humano ya no es útil para ascender en la escala social. Sin embargo, los datos disponibles desmienten esta tesis. Incluso en la fase recesiva del ciclo económico, los títulos educativos amplían las perspectivas de mejorar la posición social, atenúan las de degradarla y protegen del desempleo.

Palabras clave: **educación, igualdad de oportunidades, movilidad social, desempleo.**

El prestigio perdido de la educación

La crisis económica de los últimos años, con sus perniciosos efectos en el nivel de vida de amplios segmentos sociales, ha contribuido a enturbiar la buena imagen de que gozaban los títulos educativos como vehículos de promoción social. Al mismo tiempo que crece la preocupación por el aumento de la desigualdad social, los medios de comunicación están difundiendo la opinión de que el sistema educativo ha perdido buena parte de la capacidad que tuvo en su día para mejorar la condición social de los titulados.

Todos hemos podido ver y leer reportajes sobre universitarios que trabajan de camareros o se encargan de la limpieza en los hoteles, así como informaciones sobre licenciados y doctores jóvenes que se ven forzados a marcharse a otros países en busca de mejores oportunidades laborales que las que pueden encontrar en España. Aunque no siempre se diga de manera explícita, los casos que se presentan de sobrecualificación en el empleo y de emigración del talento dan a entender que estudiar, sobre todo en tiempos de crisis, no sirve de mucho.

El nivel educativo es un factor más relevante que el origen social a la hora de proporcionar acceso a las clases profesionales

Entre los españoles nacidos durante gran parte del siglo pasado, la proporción de bachilleres superiores y universitarios fue aumentando de generación en generación, pero la progresión se detuvo e incluso comenzó a descender con los nacidos a partir de los años ochenta (Requena y Bernardi, 2005). Si la proporción de titulados superiores ha dejado de expandirse –se puede pensar–, será porque la educación ya no rinde como en el pasado. Sea como fuere, según esa narrativa pesimista, el principal motor de la movilidad social se ha atascado o, cuando menos, se ha quedado sin el combustible que necesita para funcionar medianamente bien. Esta idea de la inutilidad de la educación como palanca para el ascenso social sería –en el caso de estar bien fundada– un hecho de la mayor trascendencia que exigiría atención urgente por al menos dos razones.

Primera, porque supondría un cambio radical respecto a la tesis predominante que ha venido considerando la educación como el ascensor social por excelencia de las sociedades modernas. A este respecto Carabaña (1999 y 2004) ha mostrado con abrumadora precisión que, a igualdad de título educativo, no se observa en las generaciones de españoles nacidos durante gran parte del siglo xx una influencia significativa del origen social en el acceso a las clases profesionales, las posiciones sociales más deseadas junto con las de los directivos. O, dicho de otra manera, el nivel educativo es un factor más relevante que el origen social a la hora de proporcionar acceso a las clases profesionales.

Y, segunda, porque la inutilidad del sistema educativo como nivelador social implicaría, si fuera cierta, la desaparición del principal dispositivo colectivo que en las sociedades contemporáneas garantiza la igualdad de oportunidades. Quienquiera que crea en las virtudes de la meritocracia, sea por justicia distributiva o pensando en la asignación eficiente del talento, debería tomarse muy en serio la inquietante noticia de que la educación ya no cumple esa encomiable función de allanar el camino hacia la promoción social.

¿Ha perdido la educación su capacidad de actuar como ascensor social? Trataré de responder a esta pregunta examinando las evidencias disponibles y defenderé que en España los títulos educativos siguen siendo –como a lo largo del siglo pasado– un recurso eficaz para mejorar la posición socioeconómica. Pese a que los datos de que disponemos para el período más reciente son escasos y no tan completos y detallados como quisiéramos, hay como mínimo tres argumentos para sostener esta relación ahora y en el futuro: la educación (1) aumenta las probabilidades de ascender a posiciones sociales altas; (2) merma las de descender en la escala social; y (3) reduce el riesgo de caer en el desempleo.

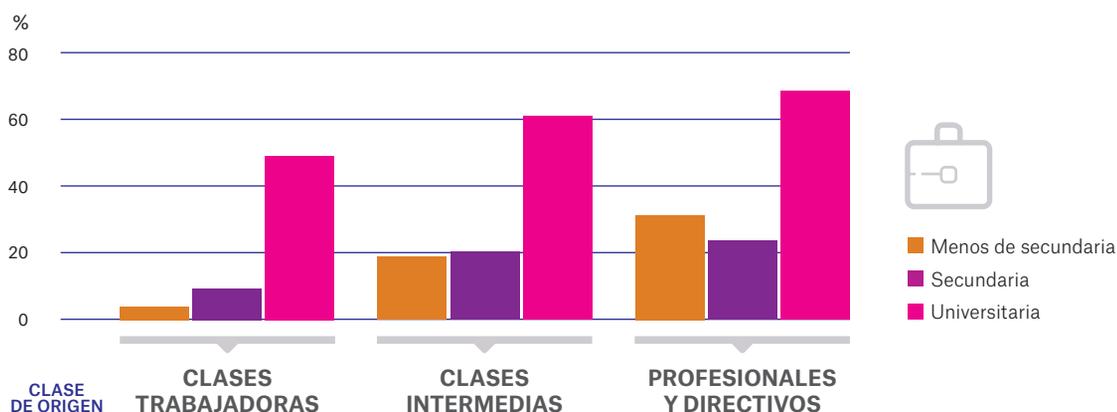
La escalera educativa a la promoción social

Como veremos, en España, los títulos educativos promueven también ahora el ascenso de los hijos desde las posiciones que ocupaban sus padres a estratos sociales superiores. Es decir, fomentan la llamada movilidad intergeneracional ascendente, que es precisamente lo que ha venido ocurriendo en las generaciones nacidas en las primeras siete décadas del siglo xx. Cabe, en este punto, apelar de nuevo a la autoridad de Carabaña, quien señala que «los estudios en general, y la universidad en particular, son un eficacísimo cauce de movilidad social ascendente [...] La eficacia de los estudios como canal de acceso a las clases profesionales universitarias ha sido históricamente la misma para todas las clases sociales» (2004). No habiendo duda sobre lo sucedido en el pasado, la pregunta interesante es, por tanto, si la educación sigue siendo para las generaciones más jóvenes ese canal privilegiado que lleva a las posiciones sociales más deseadas.

Se puede responder a esa cuestión recurriendo a la Encuesta de Condiciones de Vida, del Instituto Nacional de Estadística, que en el año 2011 dispuso de un módulo dedicado a la transmisión intergeneracional de la pobreza que contiene información sobre la ocupación de padres e hijos. Dicho módulo, que de momento no se ha vuelto a incluir en la encuesta, se aplicó a los entrevistados nacidos entre 1951 y 1985, los más jóvenes de los cuales se han enfrentado ya, en los inicios de sus carreras laborales,



Gráfico 1. **Probabilidad de acceder a las clases de profesionales y directivos según clase de origen y nivel educativo**



Fuente: INE, Encuesta de Condiciones de Vida, 2011.

a un mercado de trabajo gravemente deteriorado desde 2008 por la recesión. Debido al tamaño relativamente reducido de la parte de la muestra a la que se aplicó el referido módulo y al poco nivel de detalle con que se recoge en la encuesta la ocupación del padre, es aconsejable considerar solo tres grandes clases sociales: clases trabajadoras (trabajadores manuales cualificados y no cualificados), clases intermedias (pequeños propietarios y trabajadores no manuales de rutina) y clases de profesionales y directivos. Asimismo, los distintos niveles educativos se agrupan en tres grandes categorías: educación inferior a secundaria, educación secundaria de primera y segunda etapa, y educación universitaria.

En España, los títulos educativos siguen siendo, como a lo largo del siglo pasado, un recurso eficaz para mejorar la posición socioeconómica

Para ilustrar la tesis de que la educación sigue siendo un buen canal de movilidad ascendente, observaremos primero las tasas de movilidad de las clases profesionales y directivas. Estas tasas representan a los individuos de diferentes clases de origen que han llegado a ser directivos o profesionales. Y miden las probabilidades que tienen los hijos cuyos padres pertenecen a cada una de esas tres clases sociales de llegar a ser profesionales o directivos en función de la clase social de sus padres. Como es obvio, para evaluar el impacto de la educación en la movilidad hay que comparar las tasas de acceso a las ocupaciones directivas y profesionales de los tres niveles educativos seleccionados.

La evidencia muestra (gráfico 1) que los titulados superiores registran tasas más altas –es decir, tienen más probabilidades– de acceso a las clases

profesionales y directivas que los que carecen de título superior. La educación es tan importante que las probabilidades de ejercer las ocupaciones más deseadas con un nivel educativo alto superan con creces a las de los niveles de enseñanza más bajos, cualquiera que sea la clase social de origen.

Al comparar la movilidad de unas clases con otras, se puede decir que, entre los que proceden de los orígenes sociales más bajos, los universitarios tienen catorce veces más probabilidades de acceder a las ocupaciones profesionales y directivas que quienes no completaron la educación secundaria. Los universitarios hijos de padres de clases intermedias tienen tres veces más probabilidades de convertirse en directivos o profesionales que quienes no llegaron a secundaria. Y aquellos con estudios universitarios procedentes de familias con padres profesionales o directivos tienen el doble de probabilidades de mantenerse en su clase de origen que los que tienen un nivel inferior a secundaria. Por otro lado, las probabilidades de situarse o mantenerse como profesionales y directivos de los titulados universitarios con respecto a los titulados en secundaria son de 5 a 1 para quienes proceden de clases trabajadoras, y de 3 a 1 para los que tienen su origen en las clases intermedias o en las profesionales.

En otras palabras, los títulos educativos conceden una gran ventaja para la movilidad ascendente en todas las clases sociales; además, la ventaja que otorgan es mayor cuanto más baja es la posición social de partida.

Todo esto no quiere decir que ya no exista desigualdad de oportunidades educativas vinculada a la clase de la que se procede, pues un 63% de los hijos de profesionales o directivos lograron un título universitario frente a solo un 26% de los hijos de trabajadores. Ni tampoco que las perspectivas de movilidad se hayan desvinculado del origen social, ya que en igualdad de condiciones educativas los hijos de los profesionales y directivos tienen 2,8 veces más probabilidades de llegar a ser profesionales y directivos que los hijos de trabajadores y 1,4 veces más que los hijos de las clases intermedias. Lo que en realidad significan estos datos es que el logro educativo es la vía más segura para eludir la desigualdad de oportunidades derivadas del origen social.

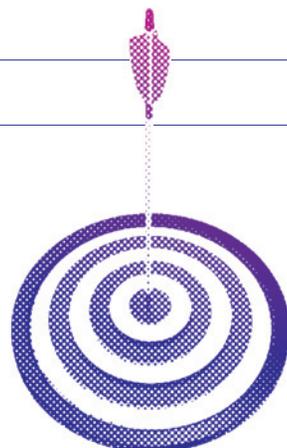
¿Quién logra un título universitario en España?

63%

Hijos de padres
profesionales o
directivos

26%

Hijos de padres
de clase trabajadora



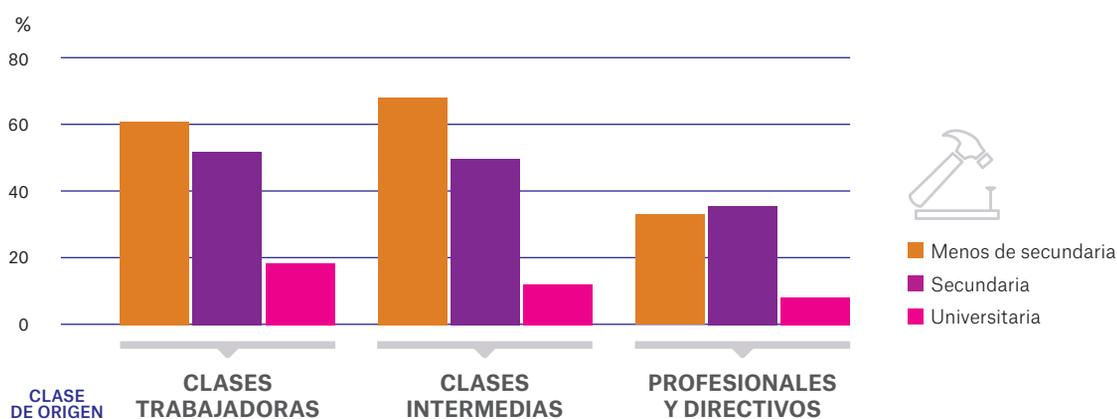
Formarse para evitar el descenso social

Los títulos educativos no solo promueven la movilidad ascendente, sino que sirven también para mitigar el riesgo de caer, dentro de la escala social, a posiciones inferiores a las de la familia de origen. Para elucidar este aspecto de la cuestión vienen muy bien, de nuevo, las tasas particulares de movilidad del epígrafe anterior, calculadas ahora para el caso del descenso a las clases trabajadoras desde, por un lado, las clases intermedias y, por otro, las clases profesionales y directivas. En primer lugar, los hijos nacidos en familias de clases intermedias tienen mucho menos riesgo de acabar en las clases trabajadoras si tienen educación universitaria (11%) que si tienen educación secundaria (49%) o inferior a secundaria (66%). En segundo lugar, de los hijos de profesionales y directivos que no alcanzaron el título de educación secundaria, una tercera parte (33%) descendió a las clases trabajadoras, una proporción equivalente a la de los que se titularon en secundaria; sin embargo, este descenso social solo lo experimentó el 8% de los individuos de los mismos orígenes (profesionales y directivos) que contaban con título universitario.

Todo esto se aprecia con claridad en el gráfico 2, que pone de manifiesto que el riesgo de descenso social a las clases trabajadoras está en relación inversa a la titulación educativa. Obviamente, los hijos de padres de clase trabajadora no pueden, debido al esquema utilizado, descender en la escala social, pero sí permanecer en su posición social de origen. A este respecto, no sorprende saber que la falta de educación facilita la permanencia en las clases trabajadoras: se mantienen inmóviles en ellas seis de cada diez individuos que no alcanzaron secundaria, frente al 52% de los que tienen educación secundaria y solo el 17% de los titulados superiores. A todo esto

Los títulos educativos no solo promueven la movilidad ascendente, sino que sirven también para mitigar el riesgo de caer, dentro de la escala social, a posiciones inferiores a las de la familia de origen

Gráfico 2. Probabilidad de pasar o mantenerse en las clases trabajadoras según clase de origen y nivel educativo



Fuente: INE, Encuesta de Condiciones de vida, 2011.

se puede añadir (aunque los datos no se muestran en el gráfico 2) que también en el descenso a las clases intermedias desde las clases profesionales o directivas de origen están sobrerrepresentados los bajos títulos educativos.

Por su parte, los hijos de las clases intermedias y de profesionales y directivos con título universitario tienen muchas menos probabilidades de descender a las clases trabajadoras que los individuos del mismo origen social pero con un nivel educativo más bajo. Es cierto, sin embargo, que incluso si no han terminado secundaria, los hijos de profesionales y directivos tienen la mitad del riesgo de moverse a posiciones inferiores que los hijos de las clases trabajadoras. En suma, la educación permite con apreciable eficacia esquivar la movilidad a posiciones sociales inferiores a las de la familia de origen, y la falta de educación potencia, en cambio, los efectos de la clase de origen sobre los movimientos de descenso social.

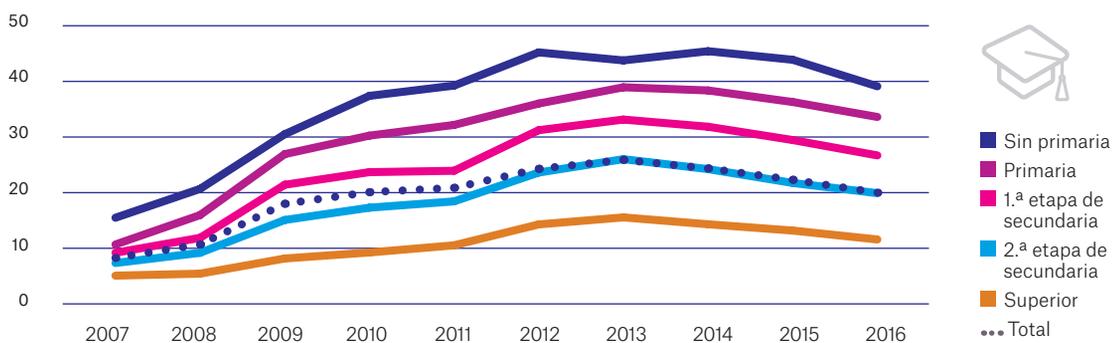
Educación y desempleo

La tercera razón por la que la educación promueve el ascenso social es porque protege del desempleo, un problema que frena el desarrollo económico del país, reduce el bienestar de las personas y familias afectadas y frustra muchos proyectos vitales de quienes lo padecen. La investigación especializada en las cicatrices del desempleo (Arulampalam, 2001) ha señalado los dañinos efectos duraderos que tiene no encontrar empleo y no poder trabajar en las edades económicamente activas. Estar parado, sobre todo a edades jóvenes (Mroz y Savage, 2006), implica más probabilidades de obtener una pobre situación en el mercado de trabajo, a saber: salarios menores y peores condiciones de empleo a largo plazo.

Además de la penalización salarial, el desempleo puede redundar en ruptura de las relaciones familiares, deterioro de la autoestima personal y pérdida potencial de salud. Por todas estas razones, estar desempleado dificulta que los individuos puedan ir mejorando su trayectoria profesional con el tiempo.

Gráfico 3. Tasa de desempleo según el nivel educativo (España, 2007-2016)

Hombres y mujeres, todas las edades
(%)



Fuente: INE, Encuesta de Población Activa, segundo trimestre de 2016.

En España, numerosos datos (EducaINEE, 2013; López-Bazo y Motellón, 2013; OECD, 2014) muestran que el desempleo no se distribuye por igual entre los distintos niveles educativos; antes bien, el riesgo de paro es inversamente proporcional a la titulación alcanzada. Los datos de la Encuesta de Población Activa (gráfico 3) son muy claros: a mayor nivel educativo, menor la probabilidad de caer en el desempleo; y, viceversa, a menor titulación, mayor propensión a quedar en paro.

Este cometido profiláctico contra el desempleo que la educación cumple en España es muy robusto, pues funciona no solo en los períodos de crecimiento y bonanza económica, sino también en los de recesión. Generalmente, las tasas de desempleo más altas se dan entre los españoles de bajo nivel educativo, aunque en la actualidad también es elevada la desocupación de los muy educados, que multiplica por dos la de los países de la OCDE y la UE (OECD, 2014 y 2015). Poca sorpresa hay en esa distribución del desempleo si se piensa que el proceso de destrucción del trabajo durante la recesión afecta, sobre todo, a los puestos de peor calidad, esto es, los que exigen para su desempeño menor cualificación.

Pero la educación no solo defiende del desempleo en las distintas fases del ciclo económico. Tanto o más importante es el hecho de que protege por igual a mujeres y hombres, y además, lo hace a todas las edades. La distribución del desempleo por sexo y edad en España es bien conocida: las tasas de desempleo de las mujeres son más altas que las de los hombres, mientras que el paro juvenil (jóvenes entre 20 y 24 años) dobla el del conjunto de la población y supera con mucho el de las edades maduras. Si se consideran hombres y mujeres por separado y examina lo que ocurre en los mismos tramos de edad, las tasas de desempleo son menores en España cuanto mayor es el nivel educativo alcanzado (gráfico 4). Esa relación inversa entre educación y desempleo es, pues, notable, visible en los dos sexos y a casi todas las edades.

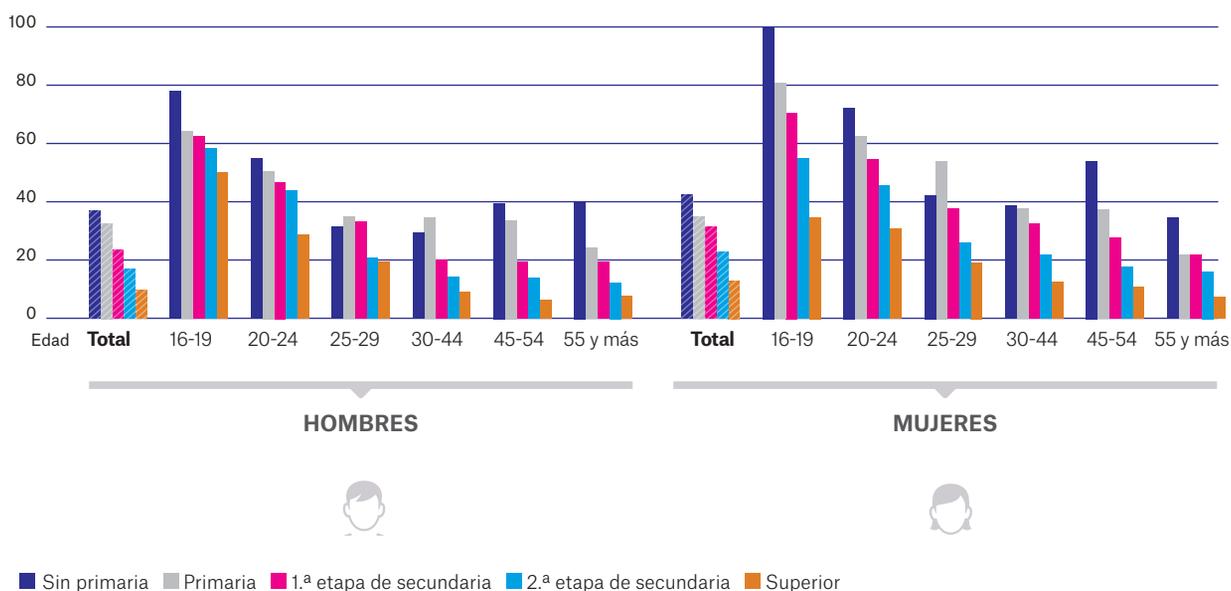
En resumen, en un país con un mercado de trabajo incapaz de satisfacer las aspiraciones de un elevado número de personas, conseguir un nivel educativo alto es sin duda una de las mejores salvaguardas contra el desempleo; y lo es con independencia del sexo, la edad y la fase del ciclo económico. Por eso mismo, la educación es un instrumento óptimo para evitar las barreras que, por todo lo que sabemos, frenan el ascenso en la carrera ocupacional. Protegiendo del desempleo, la educación impulsa las carreras de las personas a lo largo de su vida laboral, esto es, favorece las perspectivas de mejora profesional.

Una conclusión mirando al futuro

Los datos disponibles desmienten la idea de que la educación ya no sirve como ascensor social. Lo cierto es que sí sirve, por mucho que las oportunidades de promoción social sigan ligadas, como hemos visto, a la posición de origen. La educación sigue siendo una gran avenida para la mejora de posiciones sociales tanto a lo largo de la vida como entre padres e hijos, y vale también como eficaz barrera a la hora de descender en la escala social. Después de todo, las ocupaciones profesionales y una gran parte de las directivas exigen para su desempeño la credencial de un título de educación superior. Sin estos títulos es muy difícil acceder a los estratos altos de las sociedades contemporáneas o mantenerse en ellos.

Una porción importante de la movilidad social que se observa al comparar la posición de padres e hijos –sobre todo universitarios– es movilidad estructural o forzada, es decir, producida por el cambio de la estructura ocupacional, y no por la mera circulación de personas entre las distintas posiciones de una distribución de ocupaciones fija. Dicho en otros términos, en nuestro país el cambio ocupacional caracterizado por el continuo

Gráfico 4. Tasas de desempleo en España según sexo, edad y nivel educativo (2016)



Fuente: INE, Encuesta de Población Activa, segundo trimestre de 2016.

aumento de profesionales y directivos (Requena *et al.*, 2011 y 2013) ha gobernado la movilidad social ascendente inducida por el logro educativo. Así ha ocurrido en el pasado reciente y, hasta donde permite afirmarlo la información disponible, esa ha sido también la experiencia de las últimas generaciones de españoles que se han incorporado al mercado de trabajo.

Con evidencia más detallada de la que aquí presentamos, se podría aplicar un argumento similar en relación con la formación profesional, puesto que sus títulos son los idóneos para el desempeño de los empleos de carácter técnico y sus titulados tienen mejores perspectivas de empleabilidad y retribución que los niveles académicos inmediatamente inferiores (Carabaña, 2014).

A falta por ahora de datos, lo que vaya a suceder en el futuro con las generaciones más jóvenes solo puede ser objeto de conjetura. Pero si el cambio ocupacional continúa haciendo crecer el número de profesionales, directivos y técnicos superiores en detrimento de los empleos que exigen menos requisitos formativos, el futuro de la educación como palanca para el ascenso social está asegurado.

En definitiva, esto es lo que cabe esperar que ocurra en sociedades y economías que no en vano se llaman a sí mismas del conocimiento: que el peso creciente de los empleos que exigen cualificaciones altas en la estructura ocupacional impulse la movilidad ascendente. Si tal cosa ocurre, la educación seguirá suponiendo una ventaja decisiva en la contienda que dirime la promoción social.

Referencias

- ARULAMPALAM, W. (2001): «Is unemployment really scarring? Effects of unemployment on wages», *Economic Journal*, 111.
- CAÍNZOS, M. (2015): «La opinión pública sobre la educación en España: entre el catastrofismo y la satisfacción», *Revista Española de Sociología*, 23.
- CARABAÑA, J. (2014): «Apuntes sobre la Formación Profesional en España», en *La Formación Profesional ante el desempleo*, Cuadernos 13, Madrid: Círculo Cívico de Opinión.
- (2004): «Educación y movilidad social», en V. NAVARRO (coord.): *El estado de bienestar en España*, Madrid: Tecnos.
- (1999): *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*, Madrid: Fundación Argentaria-Visor.
- EDUCAINEE (2013): «Panorama de la educación. Interim report 2015», *Boletín de Educación*, 40 [<http://www.mecd.gob.es/inee>].
- ERIKSON, R., y J. GOLDTHORPE (1992): *The constant flux: a study of class mobility in industrial societies*, Oxford: Clarendon.
- LÓPEZ-BAZO, E., y E. MOTELLÓN (2013): «Disparidades en los mercados de trabajo regionales. El papel de la educación», *Papeles de Economía Española*, 138.
- MARQUÉS, I. (2015): *La movilidad social en España*, Madrid: Catarata.
- MROZ, T.A., y T.H. SAVAGE (2006): «The long-term effects of youth unemployment», *Journal of Human Resources*, 41.
- OECD (2015): *Education at a Glance Interim Report: Update of employment and educational attainment indicators*, Paris: OECD [<http://www.oecd.org/edu/eag-interim-report.pdf>].
- (2014): *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, Paris: OECD [<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>].
- REQUENA, M., y F. BERNARDI (2005): «El sistema educativo», en J.J. GONZÁLEZ y M. REQUENA, eds., *Tres décadas de cambio social en España*, Madrid: Alianza.
- J. RADL y L. SALAZAR (2011): «Estratificación y clases sociales», en *Informe España 2011. Una interpretación de su realidad social*, Madrid: Fundación Encuentro.
- L. SALAZAR y J. RADL (2013): *Estratificación social*, Madrid: McGraw Hill.
-

Adquisición de competencias en estudiantes autóctonos e inmigrantes

Jorge Calero, catedrático de Economía Aplicada

Josep Oriol Escardíbul, profesor de Economía Aplicada

Universidad de Barcelona

La diferencia en los resultados de PISA 2012 entre los alumnos de origen inmigrante y los autóctonos, a favor de estos, se debe solo en parte a la propia condición de inmigrante. Los factores personales, familiares y escolares, y el rendimiento de los alumnos se relacionan de manera distinta con la puntuación de alumnos de origen inmigrante y autóctonos. Por su parte, el rendimiento, especialmente de los autóctonos, se reduce cuando hay una proporción superior al 30% de inmigrantes en los centros educativos, mientras que un porcentaje menor no produce dicho efecto.

Palabras clave: **adquisición de competencias, inmigración, PISA, política educativa, rendimiento educativo.**



El sistema educativo español ha recibido un flujo de alumnos de origen inmigrante muy importante desde finales de la década de los noventa. Como se observa en el gráfico 1, nuestro país ha pasado de prácticamente no tener inmigrantes en sus aulas a que el porcentaje de dicho alumnado se sitúe en torno al 10%.

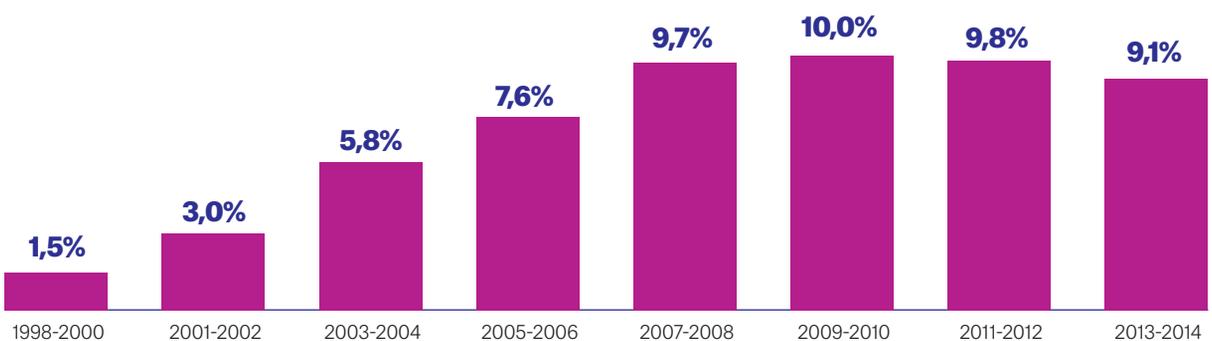
En el presente texto nos planteamos qué resultados educativos obtiene el alumnado inmigrante (en comparación con el alumnado autóctono) y cuáles son los factores que explican tales resultados. Esta pregunta se concreta en cuatro objetivos específicos. En primer lugar, describir las diferencias en cuanto a competencias entre los alumnos de origen inmigrante y los autóctonos. En segundo lugar, establecer hasta qué punto estas diferencias se explican por factores socioeconómicos o por otros vinculados a la condición de inmigrante. En tercer lugar, identificar si los factores que se relacionan con la adquisición de competencias no son los mismos para los alumnos autóctonos que para los de origen inmigrante. Finalmente, analizar si la concentración de inmigrantes en los centros escolares perjudica la adquisición de competencias.

El rendimiento educativo de los estudiantes autóctonos y de origen inmigrante

Ante la importante llegada de alumnos de origen inmigrante, es relevante conocer si sus resultados educativos difieren de los obtenidos por los estudiantes autóctonos. Para ello hemos utilizado el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA), que cada tres años, desde 2000, evalúa las competencias en comprensión lectora, matemáticas y ciencias, estableciendo seis niveles. En la evaluación realizada, la de 2012, fueron examinados en España 25.000 estudiantes procedentes de algo más de 900 centros. PISA permite conocer el nivel

Gráfico 1. **Evolución del porcentaje de alumnado extranjero en las enseñanzas no universitarias en España**

% de alumnado extranjero



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) y de la Base de Estadísticas de Educación en línea del mismo ministerio.

Tabla 1. **Resultados promedios en competencia matemática, lectora y de ciencias en PISA 2012**

		AUTÓCTONOS	INMIGRANTES DE 2.ª GENERACIÓN (nacidos en España)	INMIGRANTES DE 1.ª GENERACIÓN (nacidos en el extranjero)
 MATEMÁTICAS	Resultado promedio	491	457	436
	Diferencia con respecto a los alumnos autóctonos	-	-34	-55
 LECTURA	Resultado promedio	495	448	447
	Diferencia con respecto a los alumnos autóctonos	-	-47	-48
 CIENCIAS	Resultado promedio	504	467	454
	Diferencia con respecto a los alumnos autóctonos	-	-37	-50

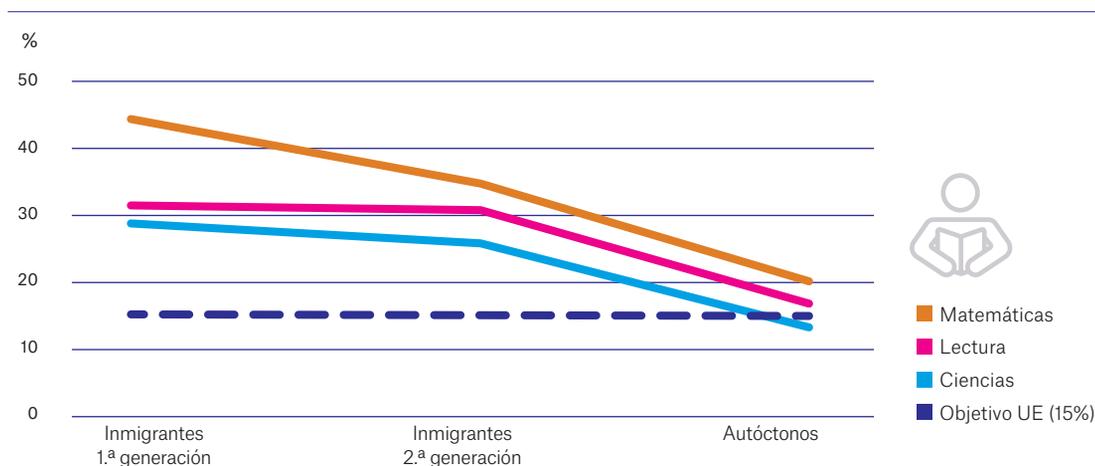
Fuente: elaboración propia a partir de los microdatos de PISA-2012.

de competencias del alumnado de 15 años de edad y sus características, distinguiendo entre alumnos autóctonos e inmigrantes. A su vez, estos últimos se pueden dividir en alumnos nacidos en el exterior con padres extranjeros (denominados aquí inmigrantes de primera generación) e individuos nacidos en España pero con ambos progenitores nacidos en el exterior (inmigrantes de segunda generación). En 2012, la nota promedio para la OCDE fue de 494 puntos en matemáticas (484 de media en España), 496 en comprensión lectora (488 en España) y 501 en ciencias (496 en el caso español).

En la tabla 1 se exponen los resultados promedio de estudiantes de origen inmigrante y no inmigrante para las tres competencias evaluadas en PISA 2012. Las cifras indican importantes diferencias entre los resultados de los alumnos autóctonos y los de origen inmigrante. Ahora bien, al dividir este último grupo, se constata que la segunda generación (nacidos en España) se distancia menos de los estudiantes autóctonos que los inmigrantes de primera generación (nacidos en el extranjero), especialmente en el caso de las matemáticas y las ciencias. En comprensión lectora, el conjunto de los inmigrantes obtiene resultados similares.

Un análisis complementario del anterior permite observar en el gráfico 2 la distribución de los resultados y, más concretamente, la proporción de alumnos con resultados muy bajos. A este respecto, la Unión Europea ha fijado como objetivo para 2020 que el porcentaje de alumnado por debajo del nivel 2 de competencias en la evaluación de PISA no exceda

Gráfico 2. **Porcentaje de alumnos por debajo del nivel 2 de competencia de acuerdo con la evaluación de PISA 2012**



Fuente: elaboración propia a partir de los microdatos de PISA-2012.

del 15% (véase la estrategia *Education and Training 2020* de la Comisión Europea).* En el caso de los inmigrantes de primera generación, el porcentaje de estudiantes con puntuaciones bajas prácticamente dobla el objetivo europeo del 15%, o incluso casi lo triplica en el caso de las matemáticas. Estos datos mejoran en la segunda generación, mientras que en los estudiantes autóctonos, los objetivos de la UE se cumplen (o casi) en ciencias y comprensión lectora. Sin embargo, están claramente por encima en el caso de las matemáticas, lo que significa un mal resultado.

En relación con los resultados de la evaluación de competencias parece relevante haber nacido en España, en especial respecto al rendimiento en las áreas de matemáticas y ciencias. Este resultado da cuenta de la

La llegada de alumnos de origen inmigrante al sistema educativo español desde finales de los noventa supone un importante cambio en el sistema educativo español.

capacidad que tiene el sistema educativo para compensar, en el caso de los alumnos que han sido escolarizados desde el inicio en España, las diferencias que se pueden originar en la familia (si bien es cierto que algunos alumnos nacidos en el extranjero pueden haber iniciado su escolarización ya en nuestro país). La diferencia de resultados entre tipos de inmigrantes resulta habitual y se explica, además de por el factor citado, porque las segundas generaciones no se enfrentan directamente a los obstáculos de la migración y a las dificultades de adaptación a nuevos contextos e idiomas (Jensen y Rasmussen, 2011).

*<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/e2020.html>

Inmigración y rendimiento educativo

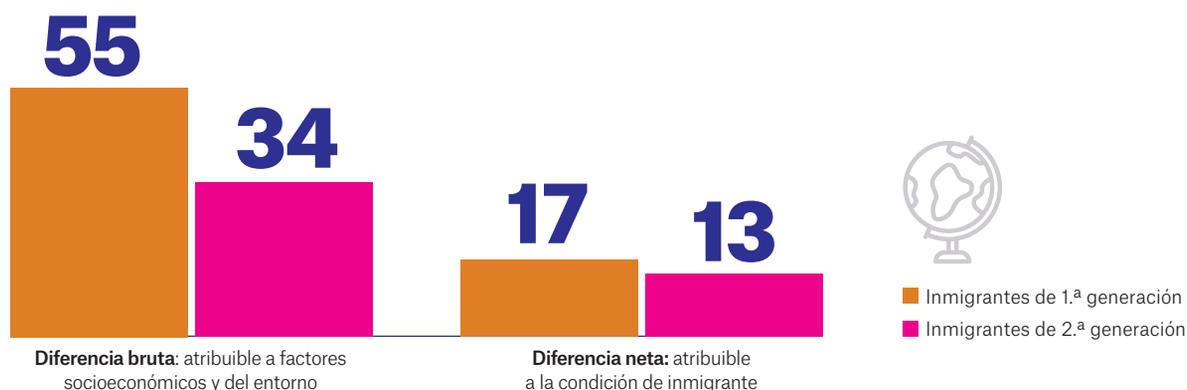
Es importante saber qué parte de las diferencias encontradas entre tipos de inmigrantes se debe a características individuales y familiares de los estudiantes (edad, sexo y entorno socioeconómico y cultural del hogar, por ejemplo), de los centros escolares (recursos materiales y de profesorado, así como aspectos organizativos e interacciones con los compañeros de clase o *peer effects*) o a factores relacionados con las políticas educativas (grado de comprensividad del sistema, existencia de evaluaciones externas, etcétera). Se ha aplicado un tipo de análisis que permite aislar el efecto de cada factor sobre el rendimiento educativo, con independencia del efecto del resto de los factores, y determinar qué diferencias entre grupos de estudiantes no se deben a ninguno de ellos, y, por lo tanto, son atribuibles a la propia condición de inmigrantes. Siguiendo esta estrategia analizamos la relación de los diferentes factores considerados con los resultados en las pruebas de competencia matemática (la que se evaluó en profundidad en PISA 2012).

Como se ha mostrado en la tabla 1, dichas pruebas revelan que la diferencia de puntuación en matemáticas entre estudiantes autóctonos e inmigrantes de primera generación es de 55 puntos a favor de los primeros. Ahora bien, se constata que de los 55 puntos, 38 se explican por las características personales, familiares y escolares incluidas en el modelo, en especial las relacionadas con factores familiares, como el origen socioeconómico y cultural. Por lo tanto, la condición de inmigrante solo explica 17 de los 55 puntos que los separan de los autóctonos (gráfico 3).

Esta «condición de inmigrante» está compuesta, en nuestra aproximación, por diversos elementos que no podemos medir ni diferenciar con precisión, pero que, en función de los datos, solo están presentes en el

Gráfico 3. **Diferencia de puntos de los alumnos de origen inmigrante, con respecto a los autóctonos, en competencia matemática, debida a la condición de inmigrante**

Diferencia de puntos con respecto al alumnado autóctono



Fuente: elaboración propia a partir de los microdatos de PISA-2012.

caso de los alumnos de origen inmigrante. Algunos de estos elementos podrían guardar relación con rasgos psicológicos que configuran una determinada orientación, por parte del alumno o alumna inmigrante o su familia, hacia la institución educativa del país que recibe al inmigrante. También pueden derivarse (al menos potencialmente) de un trato discriminatorio (consciente o inconsciente) por parte del profesorado y del resto de los alumnos, o de una tendencia de los alumnos inmigrantes a relacionarse con otros alumnos inmigrantes y, por lo tanto, a que los «efectos compañero» no coincidan con los de la media del centro.

Los alumnos pertenecientes a la segunda generación de inmigrantes ya no tienen que salvar los obstáculos ni las dificultades que acompañan la migración

En el caso de los inmigrantes de segunda generación, partiendo de una diferencia «bruta» con los autóctonos de 34 puntos, se llega a una diferencia «neta» (extraído el efecto de los factores considerados) de 13 puntos. Los resultados muestran que los inmigrantes de segunda generación presentan menos diferencias con respecto a los autóctonos que los de primera generación. Esto es algo que cabría esperar en función de lo explicado anteriormente; sin embargo, resulta destacable que, una vez descontado el efecto del conjunto de factores, la variable relacionada con la condición de inmigrante tiene un comportamiento similar en ambos colectivos (17 y 13 puntos respectivamente).

Factores con efecto diferencial en las competencias matemáticas de alumnos autóctonos e inmigrantes

En este apartado se desarrolla un análisis similar al anterior, si bien en este caso de modo separado para alumnos autóctonos y de origen inmigrante (algo habitual en investigaciones internacionales, por ejemplo, Dronkers y Van der Velden, 2013). El objetivo del estudio es analizar, para el caso español, si los factores individuales, familiares y de centro educativo se asocian de manera diferente con los resultados de los estudiantes de cada grupo considerado.

En la tabla 2 se muestran algunas de las características relevantes de los estudiantes de origen inmigrante y autóctono utilizadas en el estudio. Aunque la proporción de chicos y chicas entre los alumnos de ambos grupos es prácticamente la misma, otras características difieren bastante. Así, por ejemplo, existe un porcentaje claramente inferior de estudiantes de origen inmigrante (65,5%) que han cursado educación infantil más de un año con respecto a los autóctonos (88,2%). Asimismo, el porcentaje de inmigrantes que han repetido curso (54,9%) es claramente superior al observado en los alumnos autóctonos (30%), como

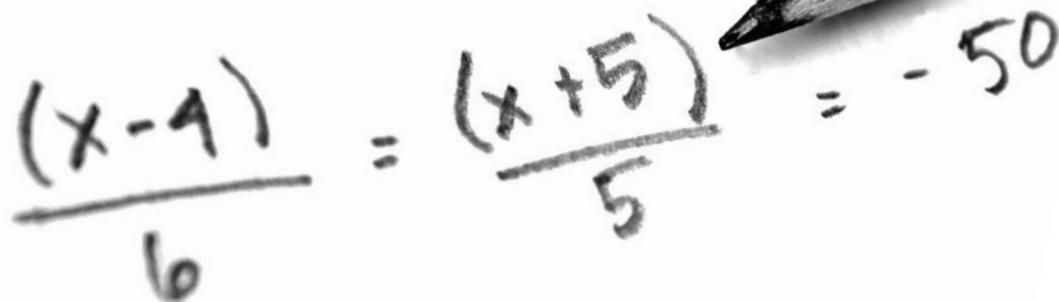
Tabla 2. **Características del proceso educativo del alumnado inmigrante y autóctono**

		AUTÓCTONOS (1)	INMIGRANTES (2)	DIFERENCIA (1-2)
 VARIABLES INDIVIDUALES	Chicas (%)	49,4	48,8	0,6
	Educación infantil más de un año (%)	88,2	65,5	22,7
	Repetición de curso (%)	30,0	54,9	-24,9
	Absentismo escolar (%)	26,9	37,0	-10,1
 VARIABLES FAMILIARES	Años de escolarización de la madre	11,4	10,6	0,8
	Años de escolarización del padre	10,9	10,7	0,2
	Más de 100 libros en el hogar (%)	47,4	14,5	32,9
 VARIABLES DEL CENTRO ESCOLAR	Inmigrantes en la escuela (%)	8,1	24,3	-16,2
	Problemas de disciplina en la escuela (%)	36,8	44,9	-8,1
	Años medios de escolarización del conjunto de padres y madres de alumnos del centro	12,4	12,1	0,3
	Número de alumnos por profesor	12,7	11,3	1,4

Fuente: elaboración propia a partir de los microdatos de PISA-2012.

también sucede en el caso de la proporción de inmigrantes que han faltado a la escuela (37%) con respecto a los no inmigrantes (26,9%).

En el ámbito familiar se constata un nivel educativo de la madre y del padre de alumnos autóctonos e inmigrantes muy similar (en torno a los 11 años de escolarización). Contrariamente, la disponibilidad de libros en el hogar, interpretable como un indicador indirecto del nivel de recursos culturales de la familia, muestra una situación de desventaja para los alumnos inmigrantes: únicamente el 14,5% dispone de más de 100 libros en el hogar (47,4% en el caso de los alumnos autóctonos). Con respecto a las características escolares, los alumnos de origen inmigrante asisten, en promedio, a centros con un porcentaje de inmigrantes, respecto al total de alumnado, considerablemente superior al


$$\frac{(x-4)}{6} = \frac{(x+5)}{5} = -50$$

de los estudiantes autóctonos (24,3% en el primer caso y 8,1% en el segundo). También es superior el porcentaje de alumnos inmigrantes (8 puntos porcentuales más) en centros donde los directores señalan que el aprendizaje se ve obstaculizado por la existencia de mal comportamiento de los estudiantes en las aulas. Sin embargo, la diferencia de los años promedios de escolarización de los padres de alumnos que asisten a un determinado centro resulta imperceptible, y el número de alumnos por profesor favorece a los estudiantes de origen inmigrante (11) frente a los autóctonos (13).

En resumen, salvo en el nivel educativo de los progenitores y en la dotación de profesorado en los centros, los estudiantes de origen inmigrante presentan ciertas características que, en principio, les sitúan en peor posición respecto a sus compañeros autóctonos para alcanzar los mismos resultados educativos.

Cuando se analiza la asociación entre diferentes factores y las competencias matemáticas (Calero y Escardibul, 2013), los resultados muestran que, entre los factores de tipo personal, la mayoría inciden en la misma dirección sobre los resultados de inmigrantes y autóctonos. Así, ser mujer se relaciona negativamente con la puntuación obtenida. También en ambos grupos tienden a tener menores puntuaciones los estudiantes que han repetido curso, han practicado absentismo escolar y se han iniciado tarde en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, se constata una relación positiva entre haber cursado educación infantil más de un año y la adquisición de competencias (aunque solo en los alumnos autóctonos). Para el caso de los inmigrantes, el tiempo de residencia en España se vincula positivamente a la puntuación en la evaluación de PISA (un resultado ya señalado en Zinovyeva *et al.*, 2014).

Con referencia a las variables familiares, el nivel socioeconómico y cultural del hogar (definido a través de un único indicador) se relaciona de manera clara y positiva con los resultados tanto de alumnos autóctonos como de inmigrantes. Ahora bien, si se descompone dicho índice en varios de sus componentes (años de escolarización de los padres, su situación laboral y ocupacional, así como los recursos educativos y culturales que los jóvenes tienen en el hogar), solo este último factor

incide positivamente en los resultados de todos los alumnos; asimismo, la ocupación del padre y una mayor dotación de recursos disponibles para el estudio también se asocian favorablemente con los resultados, aunque exclusivamente de los autóctonos.

En cuanto a las variables relativas al centro escolar, destaca la falta de significatividad de la variable relacionada con la titularidad en los análisis para ambos grupos de estudiantes. Así, los resultados de los centros privados concertados y privados independientes no son significativamente diferentes a los de los centros públicos, una vez controlado el resto de las variables determinantes.

En resumen, la evidencia empírica muestra que la mayoría de las variables se asocian de manera similar con los resultados de alumnos inmigrantes y autóctonos. Entre las diferencias que tienen repercusiones potenciales sobre decisiones de política educativa, destacan la especial sensibilidad del alumnado inmigrante ante la variación de los años pro-

La disponibilidad de libros en el hogar, en cuanto indicador de los recursos culturales de las familias, representa una desventaja para los alumnos de familias inmigrantes

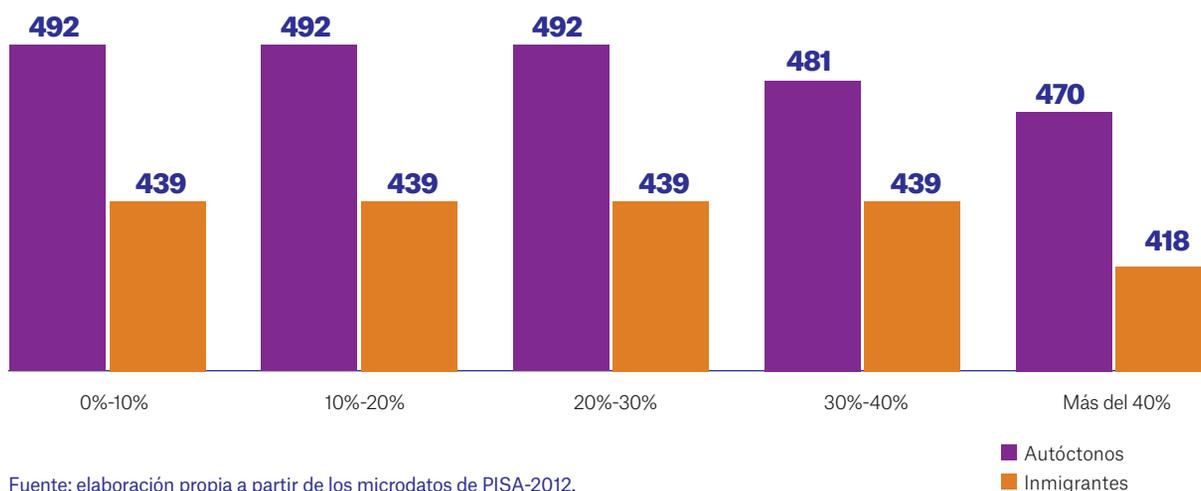
medio de escolarización de los padres y que cursar educación infantil más de un año afecta positivamente solo al rendimiento de los alumnos autóctonos. En el primer caso parece que el capital social de los compañeros (medido a través de los años de escolarización de sus padres) es más relevante entre los alumnos inmigrantes; en el segundo, la falta de relación con los resultados de recibir educación infantil entre los inmigrantes podría explicarse por las características de los centros a los que han asistido (Rovira *et al.*, 2013).

Concentración de inmigrantes en los centros escolares y adquisición de competencias

Un elemento asociado a la inmigración que algunos estudios incluyen como factor influyente en el rendimiento educativo se refiere a la concentración de alumnos inmigrantes (o minorías étnicas) en determinados centros escolares. Los estudios empíricos muestran efectos dispares, aunque la mayoría de los análisis concluyen que la concentración de inmigrantes tiene efectos negativos, en especial para los alumnos autóctonos (Jensen y Rasmussen, 2011). Los casos positivos corresponden a países que atraen inmigrantes de un nivel más elevado de cualificaciones, elemento que Schnepf (2007) define como «capital inmigrante».

En el caso español, una serie de estudios aplicados a PISA analizan la concentración de inmigrantes sobre los resultados de los alumnos, estableciendo diversos umbrales para constatar si existe un efecto diferen-

Gráfico 4. **Puntuación en pruebas de adquisición de competencia matemática en alumnos autóctonos y de origen inmigrante por la concentración de inmigrantes en el centro escolar**



ciado de dicha concentración. El gráfico 4 señala que la concentración de inmigrantes en los centros escolares se vincula de manera negativa a los resultados de los estudiantes autóctonos en pruebas de matemáticas a partir de concentraciones elevadas (al menos un 30% y especialmente a partir del 40%), y sobre los propios inmigrantes (aunque en este caso solo si la concentración es superior al 40%). Sin embargo, destaca que el umbral de concentración ha aumentado en el tiempo.

Inmigrantes y competencias: ¿qué es lo que importa?

En este artículo hemos planteado el objetivo de conocer cómo afecta la inmigración a la adquisición de competencias de los estudiantes. Para ello hemos cuantificado la diferencia de puntos en la evaluación de competencias de PISA 2012 entre alumnos autóctonos y de origen inmigrante, a favor de los primeros, con un mínimo de 34 puntos de distancia. Hemos visto después cómo los resultados más bajos que alcanzan los segundos se relacionan, en buena medida, con su origen socioeconómico y cultural y las condiciones específicas de su escolarización, que les sitúan en una peor posición de partida en comparación con los alumnos no inmigrantes. Sin embargo, los análisis identifican que no toda la diferencia se explica por las variables especificadas en el modelo, quedando un margen de puntos directamente relacionado con la condición de inmigrante. En concreto, son 17 puntos de PISA en el caso de los inmigrantes de primera generación (casi un tercio de la diferencia total) y 13 puntos en el caso de los inmigrantes de segunda generación (38%).

Hemos comprobado en tercer lugar hasta qué punto los factores que se relacionan con la adquisición de competencias son diferentes para los alumnos autóctonos y para los inmigrantes. Los resultados muestran que los factores que inciden en la escolarización de ambos colectivos

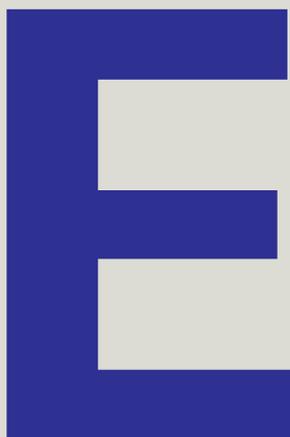
son muy similares. En el ámbito educativo solo difieren en la especial sensibilidad del alumnado inmigrante ante el nivel educativo medio de los padres y en que la educación infantil solo se relaciona positivamente con los resultados de los alumnos autóctonos.

Por último, hemos mostrado cómo la concentración de inmigrantes en los centros educativos perjudica la adquisición de competencias. Sin embargo, esta asociación negativa se produce a partir de un determinado umbral, que en 2012 se situaba en el 30% de los alumnos del centro para los alumnos autóctonos y en el 40% para los inmigrantes. Este umbral ha aumentado en los últimos años, hecho que permite ser optimistas ante la mejora paulatina de los procesos de integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo español.

Los resultados de la investigación nos llevan a sugerir alguna acción de política educativa. Al respecto, cabe aconsejar una distribución más equilibrada del alumnado inmigrante entre centros para mejorar tanto el rendimiento académico de los alumnos de origen autóctono como de los propios inmigrantes. Asimismo, las medidas de educación compensatoria deberían iniciarse lo antes posible, en especial entre el alumnado inmigrante, para poder corregir déficits de calidad educativa en la educación infantil.

Referencias

- APARICIO, R., y A. PORTES (2014): *Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes*, Barcelona: Obra Social "la Caixa".
- CALERO, J., y J.O. ESCARDÍBUL (2014): *Recursos escolares y resultados de la educación*, Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- y J.O. ESCARDÍBUL (2013): «El rendimiento del alumnado de origen inmigrante PISA-2012», en PISA 2012. *Informe español. Análisis secundario*, vol. II, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte–Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- DRONKERS, J., y R. VAN DER VELDEN (2013): «Positive but also negative effects of ethnic diversity in schools on educational achievement? An empirical test with cross-national PISA-data», en M. WINDZIO (ed.): *Integration and inequality in educational institutions*, Londres: Springer.
- JENSEN, P., y A.W. RASMUSSEN (2011): «The effect of immigrant concentration in schools on native and immigrant children's reading and math skills», *Economics of Education Review*, 30.
- MECD (2013): *Datos y cifras curso escolar 2013/2014*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ROVIRA, M., E. SAURÍ y X. BONAL (2013): «Rendibilitat social dels serveis públics educatius. Una proposta d'anàlisi per a Sant Feliu de Llobregat», Institut de Ciències Polítiques i Socials, ICPS-Working Paper 319.
- SCHNEPF, S.V. (2007): «Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys», *Journal of Population Economics*, 20(3).
- ZINOVYEVA, N., F. FELGUEROSO y P. VÁZQUEZ (2014): «Immigration and students' achievement in Spain: evidence from PISA», *SERIEs*, 5(1).
-



Jane Waldfogel

Catedrática de Trabajo Social y Políticas Públicas en la Universidad de Columbia y profesora visitante en la London School of Economics



«Para reducir las desigualdades, hay que intervenir más en la educación infantil»

Conversamos con Jane Waldfogel sobre su nuevo libro *Too many children left behind* (*Demasiados niños se quedan rezagados*), en el que se plantea si el sueño americano existe realmente. Los autores del libro analizan datos educativos de Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá y Australia, intentando dar respuesta a tres preguntas: ¿Cuál es la brecha de rendimiento escolar en Estados Unidos? ¿En qué momento del ciclo educativo comienza a apreciarse esa brecha? ¿Qué puede aprender Estados Unidos de otros países?

¿Qué les llevó a usted y a los demás autores del libro a analizar estas cuestiones?

Hacía tiempo que veníamos examinando las enormes diferencias de rendimiento escolar que se observan en la primera infancia. Habíamos detectado las diferencias que afectan a la madurez para el aprendizaje y también sabíamos, por estudios publicados como el informe PISA, que entre los adolescentes y

los adultos también se dan enormes desigualdades. Lo que no sabíamos es la relación entre las diferencias de rendimiento observadas en la población infantil y las de los adolescentes o los adultos. ¿Acaso el punto de partida no es el mismo para los niños que inician el ciclo escolar y la brecha de rendimiento va agrandándose posteriormente? Sería bastante razonable esperar que fuera así. ¿O es que la desigualdad ya está presente antes de que los niños lleguen al colegio? Hasta ahora no se había respondido a esta pregunta y creíamos estar bien encaminados para comenzar a responderla.

¿Cuál es la metodología que han seguido en su investigación?

Lo que queríamos era detectar cuáles de las desigualdades iniciales que hay entre los niños se perpetúan durante el ciclo escolar, y para ello había que seleccionar la misma muestra de niños y hacerles un seguimiento a lo largo del tiempo.

Decidimos utilizar la educación de los progenitores porque es el indicador más fácil de comparar entre los distintos países y porque el nivel educativo del progenitor define bastante bien la posición social y los recursos familiares.

La elección de Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá y Australia no es casual pues pone en común países similares. Pensamos que era una comparación adecuada por lo mucho que se asemejan sus estados de bienestar, mercados de trabajo y pautas culturales.

Una de las conclusiones más sorprendentes del libro es que entre el 60 y el 70% de la brecha en rendimiento escolar que separa a los niños estadounidenses de distintos orígenes sociales a los 14 años está ya presente cuando estos niños comienzan la escuela. ¿Se esperaban este resultado?

Si me hubiera preguntado antes de iniciar el proyecto, le habría dicho que lo que esperaba es que aproximadamente la mitad de la diferencia de rendimiento entre los estudiantes se apreciara ya al iniciar el ciclo educativo, y que la otra mitad se desarrollara durante los años de escolarización. Pero, como usted ha señalado, no es así, puesto que entre el 60 y el 70% de esa brecha ya se observa nada más iniciarse la escolarización. Esto tiene repercusiones muy importantes en las políticas que combaten esas enormes diferencias.

Queremos que las escuelas asuman su responsabilidad y esperamos que reduzcan las desigualdades desempeñando correctamente su labor, pero, para que realmente tengan oportunidades de éxito, es preciso intervenir más en la educación infantil. No obstante, como ya antes de entrar en el colegio la brecha entre los hijos de familias sin estudios y los de familias con estudios es enorme, no se puede echar toda la culpa a los colegios estadounidenses.

¿Qué políticas se necesitan para atenuar las enormes diferencias de rendimiento que presentan los niños al entrar en la escuela?

Hay un conjunto de políticas que aspiran a fomentar el aprendizaje temprano: son los denominados programas para padres y los de preescolarización universal, cuya eficacia se ha demostrado. Este enfoque es importante porque en Estados Unidos todavía no tenemos un sistema de preescolar universal: estamos intentando crearlo en el segundo ciclo de educación infantil (entre 3 y 5 años), al que ahora asisten menos del 30% de los niños, pero somos de los

Se ha demostrado
la eficacia de las políticas
que fomentan
el aprendizaje temprano

pocos países avanzados que todavía no tienen este sistema, así que sigue siendo una asignatura pendiente para nosotros. Además, si las familias tienen problemas económicos crónicos, estos influirán en la concentración de los niños y en su capacidad para rendir adecuadamente en la escuela.

Aunque gran parte de las diferencias de rendimiento se deban a desigualdades anteriores a la entrada en la escuela, una parte considerable –entre el 30 y el 40%– de esa brecha surge durante la escolarización. ¿Se podría decir que la escuela genera desigualdades?

Los mismos factores familiares que generan desigualdad en la primera infancia también pueden perpetuarla durante los años de escuela.

Pero también hay que fijarse en el papel de los centros. Hemos descubierto que, en la mayoría de los países desarrollados, a los niños con más necesidades se les adjudican los profesores más capaces, los que tienen más

experiencia. Pero en Estados Unidos no es así. También hemos visto que, por lo general, la cualificación de nuestros docentes deja bastante que desear.

En el Reino Unido, Canadá y Australia, el salario de los profesores equivale por término medio al 100%, el 95% y el 102%, respectivamente, del que reciben otros licenciados universitarios, mientras que en Estados Unidos se sitúa en torno al 67% de lo que ganan otros profesionales con formación superior.

¿Por qué parece que en Estados Unidos se tienen menos expectativas que en otros países sobre el rendimiento de los alumnos?

Creo que en muchos países se separa a los niños según sus capacidades, lo que demuestra que se tienen diferentes expectativas a ese respecto y se cree que cada niño alcanzará niveles distintos. En todos los países se han seguido estrategias de este tipo, pero me parece que ahora muchos de ellos están avanzando hacia un modelo más inclusivo, más integrador. En este sentido, Finlandia es realmente ejemplar. No solo sus profesores tienen una cualificación y una excelente formación, sino que aspiran a que todos los niños aprendan con los mismos materiales, independientemente de su capacidad inicial, y se asume que algunos necesitarán más ayuda que otros.

Me parece que en Estados Unidos tendemos a clasificar las cosas, a clasificar a los niños teniendo en cuenta cuáles pueden alcanzar el nivel máximo en matemáticas y cuáles deben quedarse en un nivel inferior. Por lo tanto, se está condenando a ciertos niños a tener un menor rendimiento.

En el libro se habla de la «carrera armamentista» en la que se ha convertido la obsesión de los padres por invertir en actividades extraescolares.

¿A qué se refieren exactamente?

Otra cosa que no sabía antes de comenzar esta investigación es hasta qué punto este es

un fenómeno estadounidense. En Estados Unidos hemos asistido a un aumento de la desigualdad económica y social; los progenitores están más preocupados que antes por el futuro de sus hijos, y su capacidad para invertir en ellos también se ha vuelto más desigual. Cuando se conjugan todos estos elementos se termina convirtiendo la inversión en los hijos en una especie de «carrera armamentista». Antes, el gasto de los padres

Combatir las desigualdades durante la infancia es beneficioso para el futuro de la sociedad

en educación infantil, en libros y en juguetes o en actividades extraescolares no variaba mucho según la posición socioeconómica, pero ahora esas inversiones están creando una brecha cada vez mayor. Y esto explica en gran medida por qué los niños llegan a la escuela con un bagaje mucho más desigual.

¿Qué soluciones políticas deberían aplicarse en las escuelas para reducir esta brecha?

Como una parte considerable de la desigualdad surge durante los años de escuela, también examinamos ciertas políticas centradas en esos años. Se debería homogeneizar más el currículum, algo que contribuiría a fomentar expectativas más uniformes para todos los niños.

Ya hemos hablado de la necesidad de mejorar la calidad de los docentes: es decir, de contratar y conservar a los mejores, de ofrecer a los alumnos una atención más individualizada, de incrementar las expectativas respecto a ciertos niños. Hay mucho por hacer.

Entre los países analizados, Canadá destaca por destinar más recursos a los niños, por la menor desigualdad entre

los alumnos y también por la mejor formación de los progenitores. ¿Qué tiene Canadá de especial?

Canadá ha sido una gran sorpresa en este estudio. Sabíamos que sus niveles de rendimiento escolar eran muy elevados y los de equidad relativamente altos, pero no éramos conscientes de lo diferente que es culturalmente de los demás países. Sus padres y madres son los más formados e, independientemente del nivel de formación, todos parecen tener mucho interés en la educación. En el libro hay un gráfico asombroso que demuestra que en Canadá los progenitores menos formados, los que solo han terminado la educación secundaria o ni siquiera esta, leen tanto a sus hijos como los estadounidenses con formación universitaria.

En el libro se indica que en Estados Unidos los niños de familias con una posición socioeconómica baja no están desarrollando todo su potencial y que parte de su talento se está desperdiciando. ¿Qué consecuencias económicas se derivan de estas deficiencias educativas?

Es muy preocupante que esos niños no solo abandonen la escuela con un aprendizaje y rendimiento inferior, sino que este déficit influirá en su bienestar y en su aportación a la sociedad durante toda la vida. En realidad nos estamos condenando permanentemente a la desigualdad y a un rendimiento escolar bajo, porque está claro que esos niños serán los padres de la siguiente generación. Es por esto por lo que combatir las desigualdades en la actual generación infantil sería tan potencialmente beneficioso, porque no solo ayudaríamos a esos niños, sino también a toda la sociedad, ya que así tendríamos

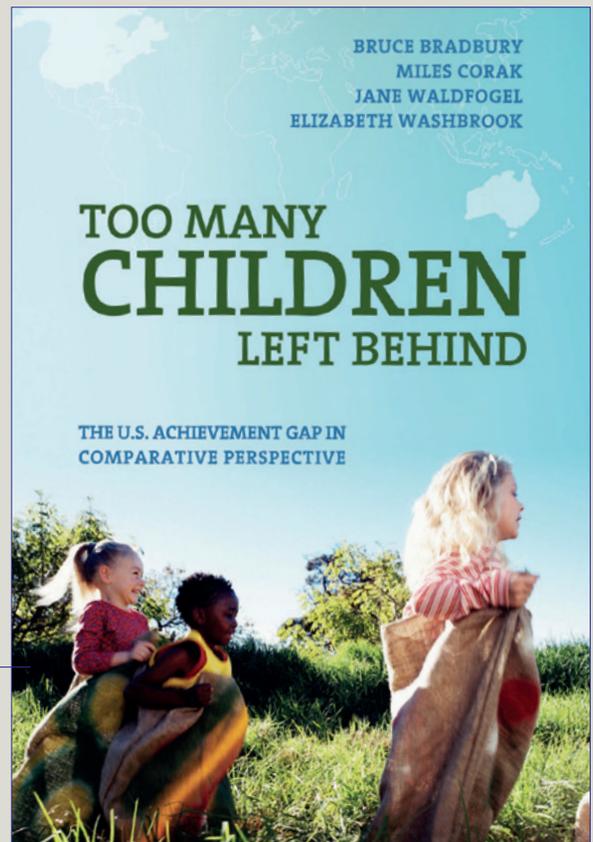
trabajadores más productivos y mejor cualificados, y también una nueva generación de padres y madres mejor preparados.

¿Qué lecciones deberían extraer los responsables políticos de este libro?

En Estados Unidos, y también en los demás países, se están quedando rezagados demasiados niños. Y esto no tiene por qué ser así; se pueden tomar medidas que fomenten rendimientos más equitativos: políticas de apoyo a la educación infantil, para complementar los ingresos de las familias de nivel socioeconómico inferior y para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en las escuelas.

Entrevista por **Sara Jerving**

Too many children left behind:
The U.S. achievement gap in comparative perspective
Bruce Bradbury, Miles Corak, Jane Waldfogel,
Elizabeth Washbrook
Nueva York: Russell Sage Foundation, 2015



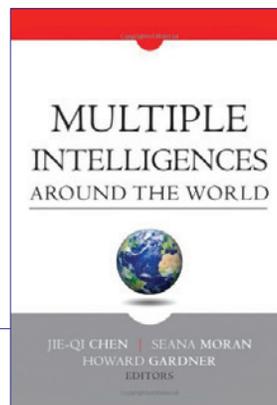
R

Reseñas

Hacia una educación más inclusiva: de las inteligencias múltiples a la pasión por aprender

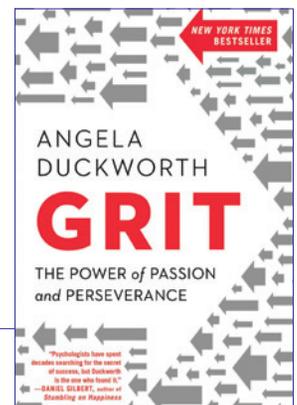
Marta Seiz, Investigadora en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)

¿Cómo hallar fórmulas de enseñanza que dejen definitivamente atrás las limitaciones pedagógicas de las últimas décadas? ¿Qué nuevas vías nos ofrece la literatura actual para hacer frente a las exigencias y necesidades educativas del futuro? A lo largo del mundo, paralelamente a la proliferación de indicadores cuantitativos de resultados y evaluaciones comparativas entre países, han florecido esfuerzos teóricos que buscan sentar las bases de una educación diferente, cuyos métodos y campos de acción tengan un alcance mayor, así como desentrañar los secretos del éxito académico. En la primera corriente se enmarca la teoría de las inteligencias múltiples del psicólogo Howard Gardner expuestas en el libro *Multiple Intelligences Around the World*, editado con Jie-Qi Chen y Seana Moran. A la segunda pertenece la obra de la investigadora Angela Duckworth *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. Aunque se trata de dos contribuciones con un enfoque muy diferente, su lectura conjunta puede resultar enriquecedora y muy gratificante para quienes estén interesados en la educación y especialmente



Jie-Qi CHEN, Seana MORAN y Howard GARDNER (eds.): *Multiple intelligences around the world*

San Francisco: Jossey-Bass, 2009



Angela DUCKWORTH: *Grit: the power of passion and perseverance*.

Nueva York: Scribner, 2016

en la reducción de la desigualdad social desde la infancia. En este sentido, las tesis centrales de los dos libros se complementan y refuerzan mutuamente, al mismo tiempo que ofrecen inspiración y posibles claves para una educación más inclusiva.

En *Multiple Intelligences Around the World* se introduce al lector en la teoría de las inteligencias múltiples según la cual hay nueve tipos de inteligencia: la lingüística, la lógico-matemática, la musical, la espacial, la corporal-kinestésica, la interpersonal, la intrapersonal, la naturalista y la existencial. La contribución central de esta obra es la ilustración de cómo dicha teoría permite ir más allá de las metodologías y técnicas de evaluación tradicionales –centradas en las habilidades lingüísticas y lógico-matemá-

ticas– en contextos muy diversos. Con este propósito, se describe cómo ha sido aplicada en diferentes escuelas, contextos sociales y etapas educativas en varios continentes. La lección fundamental que se extrae de este trabajo es que esforzarse por atender a la multiplicidad de capacidades de los alumnos redundará en un doble beneficio. Por un lado, se consigue una mejor atención e integración educativa de los alumnos, ya que el abanico de inteligencias contempladas es lo suficientemente amplio como para que todos tengan algún tipo de capacidad en la que sobresalgan y que esta se pueda identificar, potenciar o utilizar como punto de partida para estimular otras. Por otro lado, se enriquece todo el proceso educativo, ya que la expansión del rango de capacidades que se evalúan y se fomentan requiere una mayor variedad de herramientas de enseñanza, de aprendizaje y de campos de aplicación práctica del conocimiento. Al mismo tiempo, se impulsa continuamente la dedicación y creatividad de los docentes, que se ven obligados a buscar técnicas para atender eficazmente a todas las capacidades y necesidades de los alumnos.

No obstante, en esta obra se echa en falta la dimensión crítica: apenas se dedica atención a las dificultades que se pueden encontrar por el camino; los ejemplos que se ofrecen son historias de éxito y algunos de los problemas que plantea la aplicación de la teoría son mencionados o tratados de manera superficial. Por ejemplo, no se explicita que dicha aplicación exige una inversión de recursos considerable, si realmente se persigue identificar bien las capacidades de cada alumno y potenciarlas al máximo, evitando el riesgo de encasillamiento o de una excesiva compartimentación de los conocimientos. Tampoco se pone en cuestión el hecho de que el método parece funcionar particularmente bien en escuelas pequeñas, de clase media o media-alta, y en etapas educativas tempranas, cuyos buenos resultados se deben a la intensidad de la dedicación docente junto con la implicación familiar, más que al

método educativo. Con todo, el libro tiene un punto fuerte evidente: centra el debate en las posibilidades que abre la atención a la diversidad de aptitudes y ámbitos de conocimiento y desarrollo personal. La teoría de las inteligencias múltiples, tal como se presenta en este volumen, simplificaría en la práctica el proceso de individualización de la educación, ya que brinda vías sencillas de acceso a las múltiples capacidades de cada alumno, y una vez identificadas, se trata de estimularlas, con lo cual se favorece la autoestima, la autoconfianza y el aprendizaje de los niños que no captan las metodologías de enseñanza y evaluación convencionales y que, generalmente, no reciben el reconocimiento de muchas de sus capacidades ni de su potencial.

Chen, Moran y Gardner favorecen la pasión por aprender de los alumnos y hacen visible el potencial de cada uno de ellos

Este último punto conecta de manera particularmente interesante con el libro de Angela Duckworth, quien, mediante el análisis sistemático de distintos tipos de datos y estudios científicos en el ámbito de la psicología, persigue identificar las claves de la excelencia en diversos contextos, con especial hincapié en el rendimiento académico. Duckworth comienza exponiendo cómo el esfuerzo sostenido se ha revelado esencial para adquirir y perfeccionar habilidades. A lo largo del libro va profundizando en lo que significa ese esfuerzo perseverante, poniéndolo en relación con lo que habitualmente se conoce como *talento*. Finalmente, cita los rasgos que lo definen: unos objetivos elevados, bien definidos, así como el interés por la actividad en cuestión y el placer que se obtiene de ella. La conclusión fundamental de la autora es que más importantes que

las aptitudes innatas y el coeficiente intelectual son la perseverancia en la práctica y el estudio, sobre todo ante las dificultades que surgen de la pasión por lo que se hace. Estas capacidades, lejos de ser algo dado y estático, son altamente maleables y susceptibles de desarrollo y estímulo.

Según Duckworth, la pasión que induce a la resistencia, la constancia, la superación personal y el éxito –esto es, al aprendizaje–, se puede fomentar de diversas maneras. Dos de las más importantes son el cultivo de los propios intereses y el estímulo de profesores, mentores y otros referentes significativos. Es precisamente esta cuestión la que permite

Para Duckworth, la perseverancia nacida de la pasión por lo que se hace abre las puertas del aprendizaje y el desarrollo

que estos dos libros entablen un diálogo del que obtenemos inspiración y enseñanzas prácticas. A nivel individual, el libro de Duckworth ofrece ejemplos muy diversos a este respecto. Uno particularmente ilustrativo es la historia de un investigador científico considerado desde muy pequeño un niño con dificultades de aprendizaje, hasta el punto de acabar repitiendo cursos en un colegio de educación especial. Su futuro cambió radicalmente cuando un profesor supo identificar sus capacidades, mostrar confianza en ellas y despertarle la motivación por aprender. El proceso de transformación se inició en un área musical en la que el niño mostraba cierta facilidad, posteriormente esta facilidad se expandió a otros terrenos, movido por la creciente autoconfianza del niño, el progresivo interés por aprender cosas nuevas y su afán de demostrar que podía superarse a sí mismo. Y la obra editada por Chen, Moran y Gardner aporta interesantes demostraciones de procesos muy semejantes

a nivel colectivo, ilustrando cómo en escuelas caracterizadas por su bajo rendimiento, centros de educación especial, o incluso en programas específicos para niños con altas capacidades, el aprendizaje puede mejorar sustancialmente tras los ajustes necesarios para detectar, reconocer y desarrollar la diversidad de habilidades de cada alumno.

La teoría de las inteligencias múltiples, aplicada tal como se recomienda en este último libro, al expandir el rango de disciplinas y habilidades que han de estar en el punto de mira de los docentes, facilitaría justamente que todos los alumnos tengan la oportunidad de saber lo que realmente les apasiona y dedicarse a ello. Al mismo tiempo, promovería que los profesores realmente observen a cada uno, con sus capacidades y sus talentos, más allá de la estrechez de los indicadores convencionales, abriendo la puerta al estímulo necesario para adquirir interés y perseverancia también a los alumnos que sin esta dedicación se quedan fuera del sistema. Este potencial inclusivo, en último término catalizador de la reducción de muchas desigualdades, está presente como un tema transversal en ambos libros y es uno de los aspectos que los conecta. Tomarlo como punto de partida para una reflexión sobre los sistemas educativos actuales puede proporcionar un ángulo nuevo para su reforma, que conduzca a una enseñanza no solo más amplia, rica y adaptada a los nuevos tiempos, sino verdaderamente promotora de la igualdad de oportunidades.

P

Buenas prácticas

Programa Caixa Proinfancia

Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social

Jordi Riera Romani, Vicerector de Política Académica. Universidad Ramon Llull

1

Problemática

En ocasiones, la escuela no es suficiente para romper el círculo hereditario de la pobreza ni para garantizar la igualdad de oportunidades.

Diversos informes nacionales e internacionales se hacen eco del impacto que la desigualdad y la pobreza crónica tienen en el desarrollo educativo y social de la infancia y la adolescencia. Uno de estos informes, concretamente *Low-performing students: why they fall behind and how to help them succeed* (enero 2016), de la OCDE, sostiene que en el Estado español el 40% de los estudiantes de familias desfavorecidas registra un rendimiento en matemáticas tan bajo que no alcanza las competencias básicas, frente al 8% de los alumnos de entornos más favorables. Algo similar sucede con la lectura y el aprendizaje de las ciencias.

Es decir, el contexto familiar y socioeconómico del alumno determinan su desempeño en el sistema educativo, consolidando un círculo vicioso de bajo rendimiento que lleva al fracaso escolar y al abandono temprano del sistema educativo.

2

Planteamiento

El Programa Caixa Proinfancia asume un planteamiento integral de la educación de los niños y jóvenes dentro y fuera del sistema escolar.

El eje metodológico alrededor del cual gira el programa Caixa Proinfancia de la Obra Social, que atiende a 60.000 menores y 40.000 familias en situación de pobreza y riesgo de exclusión, es que la educación genere oportunidades, integre múltiples dimensiones y corresponsabilice a todos los agentes educativos.

El programa presta apoyo a las familias y menores a partir de un enfoque interdisciplinario, intersectorial e interprofesional, a fin de que los colectivos a los que da apoyo aspiren al máximo nivel de formación y educación.

El principal objetivo es combatir el fracaso escolar, y esto se hace con refuerzo educativo grupal e individualizado tanto en la propia escuela como fuera de ella. El programa organiza talleres que ayudan a los progenitores a desarrollar sus competencias parentales o a canalizar sus preocupaciones sobre la educación de los hijos, lo que redundará en una mejora de la convivencia y las relaciones familiares.

3

Resultados

Los últimos datos indican que se está trabajando en la línea correcta y nos animan a profundizar en este modelo de redes socioeducativas locales.

Si tenemos en cuenta que la media de abandono prematuro en la ESO –en contextos de bajo nivel socioeconómico– es del 30% (3 de cada 10 niños abandonan antes de finalizar la ESO), en los alumnos que reciben el apoyo en red auspiciado por Caixa Proinfancia en estos mismos contextos, la tasa baja al 6,3%. Otro dato significativo es que si la media de éxito escolar en la ESO en contextos vulnerables y de bajo nivel socioeconómico es del 51%, entre los alumnos que se benefician del apoyo del programa Proinfancia este porcentaje asciende al 77%.

En definitiva, son datos esperanzadores que nos animan a seguir profundizando en este modelo de redes socioeducativas locales como estrategia de acción, con una clara vocación de apoyo al cambio educativo y social en nuestra sociedad.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la OCDE, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y las fundaciones Adsis y Jaume Bofill.



Contra la pobreza infantil

Trabajamos para que los niños sean solo niños

Desde la Obra Social "la Caixa" trabajamos para que **cada día del año** todos los niños tengan las **mismas oportunidades**.

Ayudamos a salir de la pobreza a más de **250.000 niños y niñas**, ofreciéndoles apoyo educativo, alimentación y recursos para construir un futuro mejor para ellos, y para todos.

***Gracias a los que nos ayudáis
a hacerlo posible.***



Obra Social "la Caixa"