



Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales

Revista mexicana de ciencias políticas y sociales

ISSN: 0185-1918

ISSN: 2448-492X

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Rodríguez-Izquierdo, Rosa M.

Diversidad de trayectorias escolares de estudiantes inmigrantes

Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, vol.

LXVII, núm. 246, 2022, Septiembre-Diciembre, pp. 321-345

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

DOI: <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.246.77587>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42175266013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Diversidad de trayectorias escolares de estudiantes inmigrantes

Diversity in School Trajectories of Immigrant Students

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo*

Recibido: 19 de noviembre de 2020

Aceptado: 5 de agosto de 2021

RESUMEN

Este artículo se propone analizar las trayectorias escolares de los estudiantes inmigrantes y determinar en qué medida algunas variables sociodemográficas (género, procedencia, tiempo de estancia, lengua materna) inciden en dichas trayectorias. A partir de un estudio en el que participaron 172 estudiantes (52.3 % mujeres, 47.6 % varones) con edades comprendidas entre 6 y 16 años ($M = 12.6$; $DT = .79$) se efectuaron análisis sobre cuatro aspectos: 1) movilidad de centros por la que transitaron estos estudiantes, 2) tasa de idoneidad o el curso en el que han estado escolarizados y su relación con la edad cronológica, 3) tasa de repetición de curso y 4) tasa de graduación o el curso superior que alcanzan en su escolarización. Los resultados indican la diversidad de trayectorias escolares y que estas se ven relacionadas con variables como el género y la lengua materna. Finalmente, se discuten algunas implicaciones prácticas para la mejora de la escolarización exitosa del alumnado inmigrante.

Palabras clave: trayectoria escolar; estudiantes inmigrantes; tiempo de estancia; lengua materna; género.

ABSTRACT

This article aims to analyze the school careers of immigrant students and determine to what extent some sociodemographic variables (gender, origin, length of stay in Spain or mother tongue) affect these careers. From a study involving 172 students (52.3 % female, 47.6 % male) aged between 6 and 16 years ($M = 12.6$; $SD = .79$) we analyze four aspects: 1) the mobility of the centers through which these students traversed, 2) the suitability rate or the grade in which they have attended school and its relationship with chronological age, 3) the grade repetition rate, and 4) the graduation rate or the higher grade they achieve in their schooling. The results indicate the diversity of school trajectories and that these are related to variables such as gender and mother tongue. Finally, some practical implications to improve the successful schooling of immigrant students are discussed.

Keywords: educational trajectories; migrant students; length of stay; mother tongue; gender.

* Universidad Pablo de Olavide, España. Correo electrónico: <rmrodizq@upo.es>.

Introducción

El número de *estudiantes inmigrantes*¹ en el sistema educativo español, como en otros países europeos, ha sufrido un importante crecimiento en las dos últimas décadas, modificando la demografía del alumnado presente en las escuelas. Según su evolución, destaca una tendencia ascendente pasando de 307.151 en el curso 2002/2003 a 748.429 en el 2016/2017 (MEFP, 2018a). De esta manera, el nuevo siglo inició con 2 % de alumnado inmigrante en el conjunto del sistema educativo en España y al final de la primera década alcanzó 10 %. Lo anterior se hace más patente en las escuelas públicas con 12.0 % de alumnado inmigrante en la Comunidad de Andalucía —contexto del estudio—, llegando hasta 15.5 % en la provincia de Almería; 95.6 % del alumnado inmigrante se encuentra escolarizado en centros públicos. En este contexto, este trabajo cobra especial valor debido a la creciente incorporación a la escuela del alumnado inmigrante a gran escala, por lo que es probable que sea de interés para otros países con una gran proporción de escolares de origen inmigrante recién llegados.

El estudio de las trayectorias escolares no es una cuestión trivial tanto para el futuro de los estudiantes inmigrantes como para la sociedad en su conjunto, ya que su éxito o fracaso, en cierta medida, puede constituirse en el precursor de la inclusión social. Sin embargo, evidenciamos que la mayor parte de la producción científica ha elaborado modelos de análisis tendientes a culpabilizar a los estudiantes que no logren atravesar su escolaridad básica en los tiempos y formas previstos por el sistema educativo. Sin embargo, no hay mucha información sobre la trayectoria escolar que recorre este alumnado una vez que ingresan en el mismo, por lo que contamos con muy pocas evidencias científicas sobre los momentos críticos en los que se rompe la trayectoria escolar o las variables que inciden en las mismas, por lo que nos interesa documentar esta laguna en la literatura científica. Sin dicha información será imposible la implementación de programas de prevención que ayuden a la consecución del éxito de estos estudiantes. Por ello, el objetivo de este estudio fue doble: analizar las trayectorias escolares del alumnado de origen inmigrante y determinar en qué medida algunas variables sociodemográficas —género, procedencia, tiempo de estancia en España o lengua materna— inciden en estas trayectorias.

En la primera parte, realizamos una aproximación a la noción de trayectoria escolar y revisamos la literatura más importante sobre migración y escuela. En la segunda parte, se sintetizan los resultados de las principales investigaciones sobre repetición escolar y tasa de idoneidad. A continuación, analizamos la trayectoria de 172 estudiantes de origen in-

¹ A lo largo del artículo utilizaremos el término *estudiante inmigrante* o *estudiante de origen inmigrante* para referirnos a estudiantes de primera generación definidos como aquellos que nacieron en un país diferente al que asistían a la escuela. Se trata de un perfil muy heterogéneo en términos de etnicidad, procedencia, nivel educativo previo y en el que están escolarizados a su llegada y lengua de origen, entre otras variables.

migrante desde una perspectiva dinámica en la que registramos el recorrido por centros, cursos, ciclos o niveles que experimenta el itinerario de escolarización del alumnado a lo largo de su biografía escolar. Finalmente, se discuten algunas implicaciones del estudio para la mejora escolar y la formación del profesorado.

En torno al concepto de trayectoria

Trayectoria es un concepto complejo que se ha utilizado en muchas ocasiones, pero que se definido muy poco. En inglés, es traducido como “*educational path*”, “*schooling path*”, “*academic trajectory*”, “*academic journey*”, “*academic career*” o “*life course*”. De igual manera, resulta significativo que el concepto en inglés puede ser entendido como un viaje o como una carrera, por tanto, queda vinculado necesariamente a la noción de proceso evolutivo dinámico a lo largo del tiempo (Cuconato y Walther, 2015). Asimismo, se trata de un proceso construido socialmente a través de patrones de interacción y de cambios intraindividuales e interindividuales. Las trayectorias escolares de los estudiantes inmigrantes están directamente determinadas por el contexto histórico, social y cultural (Walther, Warth, Ule y du Bois-Reymond, 2015); influyen igualmente las características personales —género, etnia, religión, educación, clase social, etc.— y los eventos sociobiográficos vitales —historia familiar, proyecto migratorio de la familia, expectativas personales y familiares respecto al papel de la educación o la escolarización, entre otros—. Por tanto, la comprensión de estos recorridos requiere “poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares” (Kaplan y Fainsod, 2001: 85).

En este artículo entendemos por *trayectoria* el recorrido por centros, cursos, ciclos o niveles que experimenta el itinerario de escolarización del alumnado a lo largo de su biografía escolar. Por todo ello, queremos poner en valor esta noción en un sentido complejo, procesual y de múltiples interacciones. Por lo tanto, el concepto de *trayectoria escolar* permite hacer referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo.

Frente a esta forma de comprender el paso por la escuela, el sistema educativo supone un recorrido estándar para todo el alumnado, por tanto, una trayectoria es “normal” cuando el alumnado recorre el sistema con los tiempos y formas delineados para su escolaridad, es decir, un curso por año con avances anuales e inicios y finalizaciones prefijadas. La investigación muestra que el sistema escolar expulsa deliberada o involuntariamente a los alumnos que no caben en él. En este sentido, cuando el niño o la niña no puede aprender a los ritmos establecidos por el profesor, la escuela los expulsa (Van Dijk, 2012: 117-118).

El orden escolar establecido pretende que todo el alumnado ingrese a la misma edad a cada curso y nivel y al mismo tiempo. Desde la gramática escolar tradicional se espera que los tránsitos que se recorren en el sistema escolar sean homogéneos, lineales y predecibles en todos sus aspectos. En definitiva:

el sistema educativo es portador de un conjunto de imágenes simbólicas que suponen itinerarios homogéneos configurados a partir de una particular geometría escolar: escaleras, peldaños y pirámides; cúspides o vértices prevalecen en este espacio simbólico... Hay un camino prefigurado, trazado con independencia de quiénes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante. (Kaplan y Fainsod, 2001: 26)

Suele entenderse por trayectoria la evolución de una persona o grupo en el desarrollo de sus actividades, aunque se tiende a pensar de una forma lineal. Esta noción se vincula necesariamente entonces a la de *procesos dinámicos*. En el caso particular de los estudiantes inmigrantes, lo procesual no se somete a dinámicas lineales, sino a complejos procesos de evolución, condicionados por patrones migratorios de sus familias. Los y las estudiantes inmigrantes realizan este tránsito en distintas edades, momentos, períodos y ambientes, lo que les sitúa, en principio, en condición de desventaja (Alegre, 2008).

Un número importante del alumnado inmigrante transita su escolaridad de modo heterogéneo y variable, por lo que cada vez se hace más visible que ese recorrido ideal planteado por el sistema educativo no necesariamente es el real para muchos chicos y chicas, en especial para aquellos que provienen de los sectores más desfavorecidos, se incorporan de manera escalonada o de forma tardía. Es por ello que nuestro objetivo es estudiar las dinámicas escolares de un grupo particular de estudiantes que, por sus características sociales, suelen estar en estas circunstancias menos convencionales. Para ello, es necesario “historiografiar” el paso de los estudiantes por el sistema educativo y hacerlo desde esta noción de trayectorias.

Poner atención en sus trayectorias escolares es asumir el compromiso de hacer efectivo el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades como una condición para que transiten de manera exitosa en el sistema educativo (Baker, Lynch, Cantillon y Walsh, 2009), lo que no resulta fácil en una escuela homogeneizadora y homogeneizada y con el currículo hegemónico del que se dispone a pesar de los discursos retóricos de diversidad y de los múltiples programas y políticas orientadas a dicho fin (González-Faraco, González-Falcón y Rodríguez-Izquierdo, 2020; Rodríguez-Izquierdo, 2010a; Rodríguez-Izquierdo y Darmody, 2019). A pesar de ello, pensamos que la escuela sigue siendo hoy uno de los espacios públicos más importantes en la socialización de las nuevas generaciones (Suárez Orozco, Suárez Orozco y Todorova, 2009) porque allí se hace realidad o se desmiente también este derecho.

Marco teórico: escuela e inmigración

En España, diferentes trabajos han abordado el tema de los resultados académicos de los estudiantes de origen inmigrante (Calero y Oriol-Escardíbul, 2016), particularmente a raíz del interés que han suscitado las evaluaciones comparativas internacionales de los Informes PISA.² En concreto, el Informe PISA 2012 ofrece datos específicos en los que se comparan los resultados de los estudiantes nacionales con los resultados de los “inmigrantes de primera y segunda generación”. Los resultados de estas evaluaciones, sin ser concluyentes, insisten en que el alumnado de origen inmigrante obtiene consistentemente resultados académicos más bajos en comparación con la población estudiantil nacional y, por lo tanto, corren un mayor riesgo de abandono temprano de los estudios (OCDE, 2012). En España, el porcentaje de estudiantes inmigrantes que no culmina con éxito la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es de 45.8 %, casi el doble del número de estudiantes autóctonos (26.4 %), ya de por sí demasiado elevado (INE, 2018). Miyar-Busto (2017) señala que aquellos estudiantes inmigrantes que llegan con más de diez años de edad tienen la mayor probabilidad de quedar fuera del sistema educativo. En su trayectoria escolar el alumnado inmigrante se enfrenta con múltiples desafíos que pueden incidir en su rendimiento académico y éxito escolar: repeticiones de año, desfase de edad en su escolarización, entre otros.

En la literatura científica existente la respuesta a estas variables en los rendimientos es que prevalece un relativo acuerdo sobre la naturaleza multicausal de las diferencias en los resultados académicos entre población nacional y población extranjera. En un importante número de estudios se ha tendido a atribuir dichas diferencias exclusivamente a la “extranjería” o situación de migración (Statnat y Christensen, 2006) olvidando, como otros ponen de manifiesto, que no existe una única causa que explique tal fracaso escolar (Escudero, González y Martínez, 2009; Rodríguez-Izquierdo, 2010b, 2011, 2015) y cuestionando que los diferentes resultados se puedan explicar por la condición jurídica administrativa del alumnado de origen inmigrante. Esta situación conduce a un análisis profundo no sólo de las trayectorias individuales sino también de las políticas de equidad e inclusión en las escuelas y, esencialmente, de las que atañen al reconocimiento de lo culturalmente diverso en sociedades democráticas en estos tiempos de globalización.

Dronkers y Robert (2008) agrupa en tres grandes categorías los factores: 1) personales y/o individuales, 2) sociofamiliares y 3) escolares. Desde la sociología clásica (Bourdieu y Passeron, 1981) las diferencias se sitúan en el fracaso sistémico de la escuela y del sistema de exclusión social y de las desigualdades sociales en el que con frecuencia se desenvuel-

² Informe PISA o el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*) es un estudio promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

ven estos sujetos, con la consiguiente discriminación acumulativa y múltiple (Darmody, Byrne y McGinnity, 2014; Valles, Cea y Domínguez, 2017) vinculada a la inmigración. Es importante destacar que existe una minoría significativa de estudiantes que desarrollan estrategias para abordar su adaptación a los nuevos contextos escolares y que logran superar la adversidad académica (Cutmore *et al.*, 2018; Motti-Stefanidi y Masten, 2017; OCDE, 2018).

Aunque la población estudiantil de origen inmigrante es muy heterogénea —por lo que se hacen difícil las generalizaciones—, en investigaciones anteriores encontramos que, entre los factores de riesgo, se encuentran: el género a favor de las mujeres que suelen obtener mejores resultados y ser más exitosas, la disonancia familia-escuela, los discursos del déficit predominantes en algunas escuelas, entre otros. Entre los factores de protección destacan: las altas expectativas educativas, el currículo multicultural, la pedagogía culturalmente relevante o las redes étnicas de apoyo (Rodríguez-Izquierdo, 2010b). Portes, Aparicio, Haller y Vickstrom (2010: 772) apuntan que “además de la procedencia, el tiempo de residencia también pueden condicionar las trayectorias escolares de esta población”. De esta forma, el estudiantado de primera generación tiene mayor motivación de logro, mantiene creencias más fuertes sobre el valor de la educación y percibe menos barreras para alcanzar sus metas, mientras que la población estudiantil muestra actitudes más negativas hacia la escuela a medida que aumenta el número de años de estancia en el país de acogida (Haller, Portes y Lynch, 2011). Suárez-Orozco y Qin-Hilliard (2004) subrayan también que es necesario distinguir entre distintas generaciones de población de origen inmigrante, ya que los patrones de resultados académicos varían significativamente según la generación y el país de origen.

Otra de las variables que es necesario considerar es el género. Varios trabajos han identificado que las niñas tienden a configurar trayectorias escolares de mayor éxito. Las razones para ello son diversas. Entre otras, las distintas experiencias de socialización de ambos géneros (Blair y Cobas, 2006), las expectativas educativas (Feliciano y Rumbaut, 2005; Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodorigo, 2017) y que los niños inmigrantes tienden a tener relaciones menos significativas con sus maestros y perciben los ambientes escolares como menos acogedores (Suárez-Orozco y Qin-Hilliard, 2004).

A nivel internacional, se han realizado trabajos sobre cómo la lengua materna incide en el éxito educativo (Cummins, 2002). Martín Rojo y Rodríguez (2016) han apuntado el hecho de que aprender lenguas dilata las oportunidades en distintos contextos, más allá del escolar —como el social y laboral—, convirtiendo este capital lingüístico en capital simbólico que les lanza hacia un mayor recorrido académico y una posición social de ventaja. Sin embargo, trabajos anteriores (Rodríguez-Izquierdo, 2018, 2021; Rodríguez-Izquierdo, González-Falcón y Goenechea, 2018, 2020; Barragán y Fernández-Sierra, 2019) subrayan las creencias monolingüísticas del profesorado con la consiguiente tendencia a ignorar el capital lingüístico del alumnado. Desde estas lógicas, en las escuelas españolas se han esta-

blecido dispositivos especiales³ que pretenden promover una mayor equidad reduciendo el grado de exclusión, se comportan como remedios de la desigualdad, identificando poblaciones en desventaja para aproximarlas a los estándares de la normalidad escolar. Sin embargo, estas aulas paralelas y programas separados o específicos para fomentar la igualdad y la inclusión, producen dudas y no pocas críticas en este contexto (González-Faraco, González-Falcón y Rodríguez-Izquierdo, 2020).

Tasa de idoneidad y repetición de curso

Según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2018b: 70), la *tasa de idoneidad* del alumnado entendida como el curso en el que están escolarizados y su relación con la edad cronológica,⁴ desciende a medida que se incrementa la edad. En España, en el curso 2015/2016, 94.0 % del alumnado de 8 años estaba matriculado en tercero de educación primaria, curso teórico de esta edad, y a los 10 años, la tasa de alumnos en quinto de esta etapa era de 90.3 %. En cuanto a las edades que se corresponderían con la ESO, 86.1 % de los alumnos de 12 años cursaba primero; 73.1 % de alumnado de 14 años, tercero, y 67.5 % de 15 años estaban matriculadas en cuarto o habían iniciado Formación Profesional Básica (FPB). Las mujeres presentaban tasas superiores a los hombres, aumentando la diferencia con la edad. Concretamente, a los 8 años la diferencia se situaba en 1.8 puntos, a los 10 años en 2.5 puntos, a los 12 años en 4.1 puntos, a los 14 años en 8.3 puntos y a los 15 años la diferencia era de 8.6 puntos.

En cuanto a la *tasa de repetición*, ésta constituye uno de los principales problemas del sistema educativo español, siendo muy superior a la media de la Unión Europea (UE) (34 % ha repetido un curso frente a 16 % del conjunto de países de la OCDE) (OCDE, 2016). Dicho porcentaje está lejos del objetivo de la Comisión Europea (European Commission, 2010) de reducir a 10 % la tasa de fracaso escolar prematuro para 2020.

Las investigaciones indican que la repetición de curso es una medida de calidad controvertida, ya que no sólo es ineficaz para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos repetidores (Cordero, Manchón y Simancas, 2014), sino que aparece asociada con el abandono educativo temprano y, en consecuencia, con el fracaso escolar (Arroyo, Constante y Asensio, 2019) y, por ende, con otras situaciones de riesgo para el desarrollo social y personal (Méndez y Cerezo, 2018). La cuestión del riesgo de abandono escolar prematuro como

³ En cada Comunidad Autónoma, estas aulas especiales adoptan diferentes nombres; aulas enlace, de dinamización intercultural, de acogida lingüística y cultural, etc.

⁴ Cabe mencionar que en el sistema educativo español se divide en Educación Obligatoria: Educación Primaria (entre los 6 y los 12 años) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (entre los 12 y 16 años); y la Educación Secundaria Postobligatoria: Bachillerato (entre los 16-18 años) y los Ciclos formativos de grado medio (16-18 años). Mientras que el Bachillerato está orientado a la formación universitaria la Formación Profesional está dirigida a la integración en el mundo laboral.

consecuencia de la repetición es un asunto muy relevante para el caso español, donde la tasa de abandono se sitúa en niveles muy elevados —17.9 % en 2018 y en Andalucía en 23.5 % (Eurostat, 2020).

Cabe destacar el efecto acumulativo asociado a repetir más de un curso, concretamente, incrementan la probabilidad de más repeticiones presentar la situación de un menor nivel socioeconómico familiar, la nacionalidad —inmigrante— y el género —varón— (Calero y Oriol-Escardíbul, 2016; Cordero, Manchón y Simancas, 2014; Méndez y Cerezo, 2018; OCDE, 2016). Algunos estudios también subrayan que repetir cursos resulta más perjudicial en los años iniciales de educación primaria para el alumnado de minorías étnicas proveniente de hogares con un reducido nivel socioeconómico (Choi, Gil, Mediavilla y Valbuena, 2018). En cuanto a la inmigración, Pedraja, Santín y Simancas (2012) señalan que los de primera generación tienen más posibilidades de repetir; se trata de una medida que perjudica la igualdad de oportunidades educativas (García y Jiménez, 2018) y que podría estar reforzando las desigualdades socioeconómicas (OCDE, 2014).

Las formas en que se configuran las trayectorias escolares del alumnado inmigrante dependen de un conjunto complejo de factores pero que resultan inalcanzables de profundizar en un solo estudio. En este artículo se trata de analizar únicamente una parte de estas circunstancias bajo la premisa de que analizar la trayectoria escolar de los estudiantes, puede darnos pistas sobre la naturaleza de los resultados escolares. Si pudiéramos hacer un seguimiento de la trayectoria de estos menores por la escuela, podríamos implementar de manera más certera programas y medidas institucionales para sostener itinerarios de éxito escolar de estos estudiantes.

Metodología: diseño de investigación

Se aplicó un diseño de investigación no experimental, de tipo exploratorio y de carácter documental a través del cual se reconstruyó la trayectoria escolar individualizada del alumnado que constituye la muestra del estudio. Para ello, se elaboró una ficha donde contábamos con la edad del sujeto, el año de escolarización y curso, las repeticiones y la lengua materna a partir de la cual se construyó una base de datos que nos permitió la ordenación de la información. Estos historiales pudieron ser contrastados con datos de carácter general en la que podíamos además identificar el origen o la procedencia del estudiante.

Procedimiento

Una vez identificados los 24 centros escolares, estos manifiestan su aceptación para participar en la investigación por lo que se procedió a obtener los permisos necesarios por parte de las Delegaciones provinciales de educación y del Consejo Escolar de cada centro. Se realizó

una entrevista con los directores y/u orientadores de los centros educativos seleccionados donde se explicaron los objetivos y el alcance de la investigación. Luego, se procedió a firmar los respectivos consentimientos éticos y autorizaciones, garantizando la confidencialidad de la información y el tratamiento posterior de la misma. Todo lo anterior se realizó bajo el cumplimiento de los valores éticos requeridos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración de Helsinki.

La información fue proporcionada por los centros educativos a partir del portal SENECA⁵ de la Junta de Andalucía⁶ donde estaban escolarizados estos estudiantes en el momento de su producción durante el curso 2016/2017, 2017/2018 y 2018/2019. Fueron el propio profesorado, los y las jefas de estudio o el secretariado de los centros escolares los que nos proporcionaron los datos.

Participantes

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo incidental en 24 centros educativos públicos de Andalucía con un alto porcentaje de estudiantes de origen inmigrante y dispuestos a colaborar en el estudio. La muestra estuvo constituida por 172 estudiantes de origen inmigrante que, habiendo llegado a España en edad escolar, habían sido escolarizados en el sistema educativo, en la cual 52.3 % eran mujeres y 47.6 % varones. El rango de edad se planteó entre 6 y 16 años ($M = 12.6$, $DT = .79$). La media del tiempo de estancia en España era de 6 años en promedio ($DT = 3.4$) y valores máximos de 16 años y mínimos de 1 año. Por otro lado, la lengua de origen, extremadamente variada, se distribuyó de la siguiente manera: español (38.9 %), otras lenguas (57.6 %) y bilingües (3.5 %), con una variedad de doce lenguas diferentes. En cuanto a la procedencia geográfica nos encontramos una gran variabilidad de países (25 países diferentes), los más numerosos fueron Marruecos (31.5 %) y Rumanía (15 %), lo que no se diferencia mucho de la representación de países de la nacionalidad de este tipo de estudiantes en España. La distribución de dicha muestra, de acuerdo con las categorías de las variables más significativas, es la que aparece en la Tabla 1.

⁵ *Séneca* es la aplicación que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha desarrollado para que el profesorado pueda llevar a cabo todo el proceso de gestión administrativa que conlleva la labor docente, por ejemplo, los horarios, las calificaciones del alumnado, los boletines de notas, las faltas de asistencia a clase o los partes por conductas contrarias a la convivencia, entre otras.

⁶ Se trata de una aplicación diseñada específicamente por la administración andaluza en la que se registra todo lo relacionado con el sistema educativo, en general, y con todo detalle la historia escolar de cada menor que pasa por un centro educativo en Andalucía.

Tabla 1
 Perfil sociodemográfico de la muestra ($n = 172$)

Características	N	%
Género		
Varón	82	47.6
Hembra	90	52.3
Procedencia		
Asia	14	8.3
África	69	40.1
América	51	29.6
Europa	38	22.0
Edad		
1-6 años	68	39.5
7-12 años	41	23.9
13-16 años	63	36.6
Tiempo de estancia en España		
< 1 año	12	7.0
1-3 años	19	11.1
4-6 años	45	26.2
7-10 años	62	36.0
>10	34	19.7
Lengua materna		
Español	67	38.9
Otra lengua	99	57.6
Bilingüe	6	3.5
Total	172	100.0

Fuente: elaboración propia.

Tratamiento de resultados

Una vez que disponíamos de la información, de acuerdo con la naturaleza cuantitativa de la mayor parte de los datos obtenidos, se procedió a analizarlos mediante estadística descriptiva. Al tratarse de un estudio de carácter descriptivo, se calculó el porcentaje y la frecuencia de los datos globales de las trayectorias. En segundo lugar, se procedió a comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en relación con las variables sociodemográficas seleccionadas; antes del análisis de diferencias exploramos la distribución normal de la población con el fin de determinar el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas en la comparación de medias. Para ello, se aplicaron las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y la homocedasticidad (Levene), teniendo en cuenta la condición de muestra superior a

treinta individuos. Se pudo concluir que se cumplieron los supuestos de normalidad y homocedasticidad, por lo que se aplicaron pruebas paramétricas. Concretamente, se realizó un análisis comparativo de medias a partir de la aplicación de la prueba *t de Student*, para identificar posibles diferencias en función de las variables consideradas en el estudio. Finalmente, se determinó la magnitud de la diferencia entre variables, a través del tamaño del efecto o *d* de Cohen (pequeño < 0.50; moderado 0.50-0.79; grande ≥ 0.80). Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa de análisis estadístico SPSS v.23.

Variables

Como se desprende del principal objetivo de este estudio, para medir la trayectoria escolar del alumnado de origen inmigrante hemos identificado las siguientes variables:

Variables dependientes:

- *Movilidad del alumnado*: número de centros por el que transita el alumnado en su paso por el sistema educativo. Se distinguen los siguientes niveles: solo 1 centro educativo, de 2 a 3, de 3 a 4 y más de 5 centros.
- *Tasa de idoneidad*: porcentaje de estudiantes que asisten al curso que les corresponde por edad. Se distingue entre los que se encuentran escolarizados en el curso de acuerdo con su edad, un curso por debajo de la edad, dos cursos por debajo de la edad y tres cursos o más por debajo de la edad.
- *Tasa de repetición*: porcentaje de estudiantes que repiten uno o más cursos durante el periodo analizado. Se distingue la no repetición y la repetición —número de cursos repetidos, así como el nivel en el que se ha repetido: Primaria, Secundaria, o Primaria y Secundaria.
- *Tasa de graduación*: porcentaje de estudiantes que culminan la educación Primaria a los 12 años y la ESO a los 16 años. Para la estimación de esta variable, se considera la graduación a tiempo en cada nivel: Primaria y Secundaria.

Variables independientes:

- *Género*: variable con dos opciones de respuesta (varón, hembra).
- *Procedencia geográfica*: se distinguen 15 países diferentes.
- *Tiempo de estancia en España*: se distinguen alumnos no nacidos en España llegados hace menos de 1 año, entre 1 y 3 años, entre 4 y 6 años, entre 7 y 10 años, más de 10 años.
- *Lengua materna*: se diferencia al alumnado que tiene el español como lengua materna de otro alumnado de origen inmigrante que tiene otra lengua materna distinta de la lengua vehicular de la escuela y de la población estudiantil bilingüe.

Resultados

Comenzaremos este apartado presentando los datos globales correspondientes a cada una de las variables del estudio. A partir de ahí, procederemos al análisis de las variables: género, procedencia, tiempo de estancia en España y lengua materna.

En la Tabla 2 se muestra el *número de centros* por el que transita el alumnado en su paso por el sistema educativo. Como se puede observar la mayor parte de los estudiantes (más de 70 %) transita por entre 2 y 4 centros educativos. Mientras que solamente 8.1 % lo hace solo por un centro; más de tres cuartos de la muestra han sido escolarizados en más de un centro educativo.

Tabla 2
 Datos globales de la trayectoria escolar

Número de centros	N		%	
1 centro	14		8.1	
De 2 a 3 centros	53		30.8	
De 3 a 4 centros	69		40.2	
Más de 5 centros	36		20.9	
Tasa de idoneidad	N		%	
Curso de acuerdo con su edad	19		11.1	
Un curso por debajo de su edad	85		49.4	
Dos cursos	54		31.4	
Tres o más cursos	14		8.1	
Número de cursos repetidos	N		%	
0	38		22.0	
1	53		31.0	
2	67		38.9	
3	14		8.1	
Nivel de repetición	N		%	
No repite	38		22.0	
Educación Primaria	34		19.8	
Educación Secundaria	75		43.7	
Educación Primaria y Secundaria	25		14.5	
Tasa de graduación	N		%	
	Sí	No	Sí	No
Educación Primaria a los 12 años	108	64	62.8	37.2
Educación Secundaria a los 16 años	56	116	32.5	67.5

Fuente: elaboración propia

En relación con la *tasa de idoneidad* —si la edad cronológica se corresponde con el curso en el que se encuentra escolarizado este alumnado— cabe destacar que casi la mitad de los estudiantes se encuentran escolarizados en un curso por debajo al que le corresponde por su edad. Sin embargo, los datos revelan que un porcentaje muy pequeño (11.1 %) está escolarizado en el curso que le corresponde de acuerdo con su edad, es decir, en lo relativo a la idoneidad edad-curso, 89 % de los estudiantes está en un curso que no es el que tendría que estar por edad.

En cuanto a la *repetición de curso*, los resultados muestran que un poco más de un cuarto de los casos (31 %) ha repetido curso al menos en una ocasión, casi 40 % repite dos cursos y 8.1 % hasta tres cursos escolares, frente a 22 % que ha permanecido en el curso adecuado durante toda su trayectoria escolar, es decir, si sumamos el total de los y las repetidoras independientemente del número de veces que repiten, el porcentaje se eleva a 88.9 % de estudiantes que repite curso, lo que pone de manifiesto una cuestión preocupante en muchos sentidos. En referencia al *nivel escolar en el que se produce la repetición*, los datos indican que casi la mitad de los estudiantes repiten en Secundaria, aunque sólo un porcentaje muy bajo (14.5 %) lo hace en Primaria y Secundaria. Si bien es cierto que a medida que aumenta el curso en Secundaria disminuye la tendencia a la repetición. Por último, la *tasa de graduación* de los datos indica que 67.5 % no culmina la ESO a los 16 años, es decir, no termina la Educación Secundaria a tiempo según el itinerario estandarizado.

Por su parte, se utilizaron las pruebas *t* para examinar las diferencias de subgrupos según el género, la procedencia, el tiempo de estancia en España o la lengua materna. Es importante señalar que aparecieron diferencias significativas en las trayectorias escolares en función del género y la lengua materna pero no en función de la procedencia y el tiempo de estancia en España.

En la Tabla 3 se muestra el análisis comparativo de la trayectoria del alumnado de acuerdo con cada una de las variables de análisis en función del género. Los resultados muestran que las estudiantes tienen trayectorias escolares más lineales, alcanzando puntuaciones más altas en *tasa de idoneidad* y *tasa de graduación*. Por el contrario, los estudiantes muestran puntuaciones más altas en *repetición de curso*. No se encontraron diferencias en *movilidad de centro*. Ahora bien, el estadístico *d* de Cohen indica que el tamaño del efecto es reducido, ya que presenta un valor de 0.40, excepto por la tasa de graduación que es moderado (0.45).

Tabla 3
 Análisis comparativo de las trayectorias escolares en función del género

Nivel	Niñas (<i>n</i> = 90)		Niños (<i>n</i> = 82)		<i>t</i>	<i>d</i>
	M	DT	M	DT		
Movilidad de centro	1.62	.64	62.8	37.2	62.8	37.2
Tasa de idoneidad	3.47	.50	3.39	.52	2.25*	0.44
Tasa de repetición curso	3.67	.67	3.83	.72	-3.60**	0.42
Tasa de graduación	3.12	.62	2.98	.67	-3.43**	0.45

* $p < .05$

** $p < .005$

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4
 Análisis comparativo de las trayectorias escolares en función de la lengua materna

Nivel	Español (<i>n</i> = 67)		Otra lengua (<i>n</i> = 99)		<i>t</i>	<i>d</i>
	M	DT	M	DT		
Movilidad de centro	1.93	.90	1.02	.78	.934	---
Tasa de idoneidad	3.56	.77	3.82	.76	2.96*	0.34
Tasa de repetición curso	3.60	.81	3.80	.91	1.988*	0.22
Tasa de graduación	1.98	1.44	2.95	1.68	3.313*	0.37

* $p < .05$

** $p < .005$

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Nos propusimos analizar las trayectorias escolares de los estudiantes inmigrantes y determinar en qué medida algunas variables sociodemográficas —género, procedencia, tiempo de estancia en España o lengua materna— inciden en dichas trayectorias. Habrá que destacar la complejidad de las trayectorias y no sólo los resultados puntuales a unas pruebas académicas. Para nuestro estudio se trabajó a partir de la *tasa de movilidad de centros*, la *tasa de idoneidad*, la *tasa de repetición* y de *graduación*. Del conjunto de trayectorias examinadas podemos extraer algunas aseveraciones.

Existen tantos itinerarios como personas y no resultaría justo encajonarlos en un solo patrón de comportamiento. Sin embargo, no podemos olvidar que la escuela es una institución tendente a producir homogeneidad y, con ella, ordenes estandarizados para transitarla. Salirse de ese tipo de orden es síntoma de “no ir bien” o de “estar fracasando”.

En general, las trayectorias escolares de estos sujetos no se corresponden con la esperada de manera tradicional, e interpretadas desde lo que se considera “éxito escolar”: un solo centro educativo o a lo sumo dos para toda la trayectoria escolar, escolarización en el curso que le corresponde por edad y no incidencias o mínimas incidencias de tasa de repetición y una tasa de graduación en cada etapa (Primaria y Secundaria) de acuerdo con la edad estipulada.

Lo anterior marca rasgos que no suelen encontrarse en este tipo de alumnado con trayectorias escolares más heterogéneas que las esperadas y la consiguiente posibilidad de ser estigmatizados como “carentes de éxito” de acuerdo con los estándares convencionales de lo que se considera exitoso o trayectorias más lineales y convencionales. Todo lo mencionado se suele vincular al concepto de fracaso escolar y, en términos generales, corre el riesgo de desvincular bastante al alumnado y a sus familias del sistema educativo o al menos desmotivarlos para continuar su trayectoria escolar (Cabrera, Pérez, Santana y Betancort, 2019).

De igual manera, y aun reconociendo esta heterogeneidad de itinerarios, se confirma que existe una tendencia a que se configuren algunos patrones en las trayectorias educativas de estos estudiantes. En función de los hallazgos de nuestro estudio, se afirma que la trayectoria escolar de este tipo de alumnado suele ser larga. De manera más concreta, la alta movilidad de centros por los que transita el alumnado muestreado antes de concluir el proceso de escolarización, puede resultar sorprendente para quienes propugnan la importancia de éste al permanecer al menos una etapa escolar completa en un mismo centro para que el profesorado conozca al estudiante que necesita apoyo y por una socialización entre iguales, inherentemente complicada en la etapa adolescente.

Una razón para la permuta de centro educativo es el traslado de municipio por razones de cambio de trabajo de sus padres. Aún queda por explicar a qué se deben otros procesos de cambio de centro cuando el sujeto permanece en el mismo lugar. Se entiende que esta alta movilidad de centros no facilita el proceso de escolarización y seguimiento que beneficiaría especialmente a este alumnado. Esto es cierto particularmente en el caso de los estudiantes con otra lengua distinta a la lengua vehicular de la escuela, para quienes su traslado de un centro a otro necesita ir acompañado de un informe de su competencia lingüística, además de la curricular, con el estímulo de recibir el apoyo adecuado desde el primer momento en el que accede al centro escolar. Por trabajos de investigación previos (Rodríguez-Izquierdo y Darmody, 2018) se constata que este informe no siempre llega a tiempo o en el momento de incorporación del escolar al centro por lo que el inicio del apoyo lingüístico se retrasa o se interrumpe.

Una proporción importante de los estudiantes de la muestra estudiada no logró atravesar su escolaridad en los tiempos y formas previstos desde una óptica asociada a sus características personales como, por ejemplo, edad y progreso esperado, tendiendo a estar escolarizados un curso por debajo al que les correspondería por su edad cronológica (tasa de idoneidad). El elevado número de estudiantes que está por debajo del curso que le correspondería por edad deja entrever que, al existir esta provisión legal, propicia que este fenómeno suceda con una alta frecuencia. En principio, una medida que puede favorecer a la flexibilidad también conlleva el riesgo de que este alumnado, sobre todo en edad adolescente, se encuentre lejos de la igualdad en el proceso de desarrollo personal al encontrarse en aulas con compañeros menores que ellos (Méndez y Cerezo, 2018).

Debido a la alta tasa de repetición, los alumnos tienden a truncar o no terminar según la edad esperada permaneciendo más tiempo en el sistema escolar. Según lo estipulado en la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE, 2013), en España el estudiantado de primaria puede repetir como máximo un curso (art. 20.2), y en secundaria (art. 28) repetirá la población estudiantil que haya suspendido tres o más materias o dos asignaturas troncales, y dado que se presentan facilidades dentro del marco legal, en el caso de estudiantes de origen inmigrante se suele cumplir esta provisión. Los datos son también congruentes con las tasas de repetición proporcionadas por la OCDE (2016) presentándose más en secundaria que en primaria. Las poblaciones más vulnerables son las que menos probabilidades tienen de concluir este ciclo (Ducoing y Barrón, 2017), y la frecuencia de repetición se presenta más entre varones.

Lo anterior determina que la *tasa de graduación* no coincide con la edad esperada para la finalización de cada nivel educativo. Los datos presentados ilustran eventos potencialmente productores de vulnerabilidad y riesgo de abandono definitivo como la transición de primaria a secundaria. Cabe subrayar el riesgo de la no continuidad en los estudios de carácter no obligatorio de la población de estudiantes de la muestra, dado que normalmente el alumnado repetidor acaba siendo decantado a programas distintos a la vía ordinaria, en general con poco éxito y poco motivadores para ellos.

La formación profesional de grado medio se encuentra alimentada por los abandonos de los jóvenes que inician el bachillerato, así como por un porcentaje de jóvenes que han acumulado dificultades académicas a lo largo de su escolaridad y que acceden al grado medio desde la repetición de algún curso de la ESO. (García-Gracia y Sánchez-Gelabert, 2020: 253)

Por tanto, se constata la probabilidad indicada por Miyar-Busto (2017) de que el estudiantado de origen inmigrante corre el riesgo de estar subrepresentado en las trayectorias tradicionalmente asociadas como adecuadas para continuar con estudios superiores (bachillerato y, eventualmente, universidad) y de que, posteriormente, se sitúen fuera del sistema educativo obligatorio.

A la luz de los resultados aquí expuestos, existen diferencias en función del género y la lengua materna: las mujeres de la muestra exhiben trayectorias más acordes con las esperadas tradicionalmente, ya que es menor su tasa de repetición. Estos resultados coinciden con otros estudios que también revelan que, en España, el mayor porcentaje de repetidores se encuentra entre el alumnado del primer curso de ESO, con una frecuencia más alta en varones (Calero y Oriol-Escardíbul, 2016; Méndez y Cerezo, 2018; OCDE, 2016). Respecto a la lengua materna, ésta se revela como un factor de protección para la permanencia en la escuela y del abandono de la trayectoria escolar (Cummins, 2002; Rodríguez-Izquierdo, 2018). Sin embargo, también podría expresar una contradicción habida cuenta de la tendencia monolingüista del profesorado (Rodríguez-Izquierdo, González-Falcón y Goenechea, 2020).

No obstante, la procedencia y el tiempo de estancia en España no fueron variables significativas. La razón que puede explicar este hecho es que, al tratarse de una muestra relativamente pequeña, la procedencia de las personas estudiantes resulta muy fragmentada, por lo que no se logró comprobar la influencia de esta variable en la trayectoria del estudiante. Algo similar ocurre con los años de estancia en España. Consecuentemente, datos nos hacen pensar en la necesidad de seguir avanzando en esta línea de trabajo.

Finalmente, desde un punto de vista interpretativo, no existe una única causa explicativa de los resultados de este estudio. Con frecuencia, se suele atribuir este tipo de trayectorias a la “inmigración” o la procedencia. Sin embargo, esta circunstancia de escolarización por debajo de su edad o la tendencia a la repetición de curso se da en un alto porcentaje de estudiantes de nacionalidad autóctona en situación de riesgo social o en contextos de exclusión social (Arroyo, Constante y Asensio, 2019). Los datos arrojados en el estudio respecto a la tasa de repetición de curso concuerdan con los que proporciona el Ministerio de Educación (MEFP, 2018a) para la globalidad de los estudiantes.

La nueva demografía escolar ha puesto estos asuntos en la agenda del sistema educativo de nuevo, ya que se trata de una característica que se suele producir para la población en general en contextos en el que los índices de abandono y/o de fracaso escolar son altos, es decir, el abandono de las trayectorias orientadas a la realización de estudios postobligatorios es alto para el conjunto de los hombres y mujeres autóctonos en situaciones de vulnerabilidad social, y por tanto también para las personas jóvenes de origen inmigrante. Dicho abandono se produce en un contexto en el que continuar estas trayectorias aún se considera una opción de éxito, mientras que el abandono o el desarrollo de trayectorias orientadas a la incorporación temprana al mercado laboral —como la Formación Profesional— son vistas como caminos que no facilitan la movilidad social e incluso como opciones de fracaso.

En consecuencia, cabría comenzar a disociar la “inmigración” como única variable explicativa de un fenómeno que se ha denominado *fracaso escolar* o *bajo rendimiento del alumnado de origen inmigrante*. La individualización de los problemas y la estigmatización que sufren estos sujetos más bien son fenómenos estructurales del sistema escolar; cabría

referirse por ejemplo al fenómeno del abandono escolar más en términos de expulsión. Urge reconocer, como proponen Escudero, González y Martínez (2009), las determinantes con los que cuenta la escuela para responder y adaptarse de manera adecuada y significativa a estos estudiantes y, en términos generales a todos, pero particularmente a todo el alumnado que se encuentra en posiciones de mayor desigualdad social o de mayor diferencia cultural con los códigos culturales que se manejan en la escuela (Rodríguez-Izquierdo, 2011).

En conclusión, las diferencias encontradas ponen en entredicho la visión cosificada de los grupos de referencia, ya que rompen con perspectivas homogeneizadoras sobre los “inmigrantes” como colectivo, así como su adscripción —por parte de la sociedad y los docentes— a grupos culturales y lingüísticos estáticos, todo en relación con sus posibilidades para continuar estudios y tener éxito educativo. No sería justo hablar de una trayectoria homogénea del alumnado inmigrante, por lo tanto, se debería hablar de heterogeneidad de trayectorias con patrones compartidos con otros grupos de estudiantes en situaciones de riesgo de exclusión social.

Conclusiones

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Los resultados de esta investigación deben ser tomados con máxima cautela en tanto que proceden de un estudio exploratorio con una muestra ajustada, dificultad que, por otra parte, es inseparable a cualquier trabajo relacionado con la población de origen inmigrante, quienes además son menores de edad y que se refieren a su recorrido académico.

Entre las limitaciones del estudio cabe mencionar las pocas diferencias entre las medias encontradas, por lo que es necesario: 1) ampliar la muestra con la finalidad de comprender mejor los itinerarios que llevan estos estudiantes y 2) considerar otras variables —como el nivel socioeducativo de las familias— que no se encontraba entre los objetivos centrales de este estudio, por lo que no ha sido tomada en cuenta.

Para dar continuidad a este estudio, se plantea la necesidad de contar con datos longitudinales que confirmen los resultados obtenidos que permitan analizar el tiempo de permanencia en España como variable diferenciadora en las trayectorias de estos estudiantes. De igual manera, esta ampliación daría una mayor oportunidad para realizar la observación etnográfica del itinerario escolar y las relaciones interculturales en el ámbito natural de la escuela y que, a su vez, permitiría explorar las dinámicas escolares y los programas que apoyan las trayectorias de éxito de estos y de todos los estudiantes en riesgo de exclusión social. También permitiría preguntarse si la gestión organizativa de la diversidad en la escuela favorece las posibilidades de éxito de estos estudiantes o si, por el contrario, son

insuficientes o no responden a necesidades concretas. En definitiva, resulta recomendable continuar investigando en esta línea, a fin de tener un mayor conocimiento de las trayectorias escolares para orientar las políticas educativas destinadas a la población de origen inmigrante y a la equidad del sistema educativo en general.

Implicaciones

El interés de este estudio parte de la consideración de que un conocimiento más profundo de las trayectorias escolares del alumnado inmigrante permite acercarnos a una imagen más ajustada de sus necesidades en relación con el proceso educativo, lo que puede ayudar a construir escuelas más inclusivas, capaces de responder a la diversidad de los y las estudiantes. Por ello, a pesar de su carácter exploratorio, este estudio permite sugerir algunos aspectos clave para la mejora de las trayectorias del alumnado inmigrante en las escuelas.

En primer lugar, los resultados inciden en la necesidad de evaluar los programas escolares de atención a los estudiantes inmigrantes si no queremos terminar victimizando a los sujetos que tienen el derecho a una educación de calidad y equitativa. Por esta razón, el acompañamiento individualizado y la orientación son ámbitos clave de intervención (Rodríguez-Izquierdo y Darmody, 2019). Resultaría de sumo interés comenzar experiencias educativas basadas en un mayor seguimiento personalizado de este tipo de alumnado poniendo mayor cuidado en la incorporación al sistema educativo que los acoge y en los mecanismos que hagan posible un acompañamiento apropiado a sus circunstancias personales y de desarrollo personal acorde a su edad, en particular, en el caso del alumnado en edad adolescente. Sin embargo, somos conscientes de las dificultades que todas estas acciones entrañan, más ahora que se han producido importantes recortes en el sistema educativo público y que, sin embargo, tras la pandemia de Covid-19 habrá que disponer de recursos humanos cualificados que realicen un acompañamiento sensible de estos casos.

En segundo lugar, la repetición de curso no es únicamente un asunto académico, *de facto*, como indican Méndez y Cerezo (2018), la repetición en el alumnado impacta en un desfase en la edad de escolarización, lo que está asociado con resultados negativos, a saber: la estigmatización de los docentes y los pares, y otras experiencias que puedan incidir en problemas de conducta y de ajustes socioemocionales. Por ello, es necesaria la formación del profesorado para diagnosticar y tratar de prevenir la repetición de curso, evitando el desfase de edad-curso y, por tanto, el riesgo de fracaso escolar. La formación inicial y permanente del profesorado debería conscientizar sobre la importancia de tener altas expectativas hacia todo el alumnado, con programas de educación intercultural inclusiva que ayuden a los y las docentes a ser más conscientes de las consecuencias negativas de infravalorar a los alumnos y las alumnas repetidores y de tener bajas expectativas hacia ellos. Estas representaciones estigma-

tizantes de una parte del profesorado de estudiantes inmigrantes como “repetidores y de bajo rendimiento”, tiene graves consecuencias, como indica la literatura pedagógica (Rosenthal y Jacobson, 1968), ya que producen juicios y clasificaciones que tienen efectos sobre las posibilidades de desempeño académico del alumnado de origen inmigrante.

Existe una alta probabilidad de que los límites “objetivos” que los y las docentes se encargan de atribuir y marcar a este alumnado puedan convertirse en lo que Bourdieu y Saint Martin (1998) denominaron “el sentido de los límites”, esto es, la anticipación práctica de los límites objetivos adquirida mediante la experiencia de los límites objetivos, que lleva a las personas y grupos a excluirse más de aquello de lo que ya se está excluido. La consecuencia de ello es que algunos alumnos tienden a atribuirse aquello por lo que se les estigmatiza, resultando en riesgos de falta de percepción de éxito escolar y de pérdida de autoestima. Estos juicios transforman problemas sociales en problemas escolares al conformar características y rendimiento desde una óptica que encubre las diferencias sociales y culturales, en las cuales se construyen dichas valoraciones (Bourdieu y Passeron, 1981). De ahí la necesidad de programas de formación docente intercultural que nos hagan conscientes de estas dinámicas perversas.

Sobre la autora

ROSA M. RODRÍGUEZ-IZQUIERDO es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora Titular del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Becaria Fullbright en la Universidad de Harvard e investigadora visitante en Australia (Universidad de Sydney, Universidad de Melbourne y Universidad de Brisbane) y en varias universidades europeas y latinoamericanas. Sus líneas de investigación son: educación intercultural y bilingüe, migración y escuela, diversidad cultural y desigualdades educativas. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: “Identifying factors and inspiring practices for preventing early school leaving in diverse Spain: Teachers’ Perspectives” (2022) *Intercultural Education*, 33(2); “Intercultural Sensitivity and Its Relationship to Contact Experiences: A Study with University Students” (2022) *Educación XX1*, 25(1); (con Antonio Iáñez-Domínguez y Rosa Díaz-Jiménez) “Perception of Social Actors about Diversity Policies in Spanish Universities” (2022) *Revista de Ciencias Sociales. Convergencia*, 28.

Referencias bibliográficas

- Alegre, Miguel Ángel (2008) “Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?” *Revista de Educación* (345): 61-82.
- Arroyo, Delia; Constante, Israel Alexander e Inmaculada Asensio (2019) “La repetición de curso a debate: un estudio empírico a partir de PISA 2015” *Educación XX1*, 22(2): 69-92. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.22479>
- Baker, John; Lynch, Kathleen; Cantillon, Sara y Judy Walsh (2009) *Equality: From theory to action*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Blair, Sampson y Jose Cobas (2006) “Gender differences in young Latino adults’ status attainment: Understanding bilingualism in the familial context” *Family Relations* (55): 292-305.
- Barragán, Catalina y Juan Fernández-Sierra (2019) “Plurilingüe social, monolingüe escolar: Prácticas educativas con alumnado inmigrante” *Revista de Educación* (385): 39-61.
- Bourdieu, Pierre y Jean Passeron (1981) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, Pierre y Monique Saint Martin (1998) “Las categorías del juicio profesoral” *Propuesta Educativa*, 9(19): 4-18.
- Cabrera, Leopoldo; Pérez, Carmen; Santana, Francisco y Moisés Betancort (2019) “Desafección escolar del Alumnado repetidor de Segundo Curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria” *International Journal of Sociology of Education*, 8(2): 173-203. doi: <https://doi.org/10.17583/rise.2019.4139>

- Calero, Jorge y Josep Oriol-Escardíbul (2016) “Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen inmigrante en España. Un análisis basado en PISA-2012” *Estudios de Economía Aplicada*, 34(2): 413-438.
- Choi, Álvaro; Gil, María; Mediavilla, Mauro y Javier Valbuena (2018) “Predictors and effects of grade repetition” *Revista de Economía Mundial* (48): 21-42.
- Cordero, José Manuel; Manchón, César y Rosa Simancas (2014) “La repetición de curso y sus factores condicionantes en España” *Revista de Educación*, 365: 12-37.
- Cuconato, Morena y Andreas Walther (2015) “Doing transitions’ in education” *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3): 283-296. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987851>
- Cummins, Jim (2002) *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC-D-Morata.
- Cutmore, Matthew; MacLeod, Shona; Donlevy, Vicki; Spence, Caitlin; Martin, Andrew y Rebecca Collie (2018) *Against the Odds. Academically resilient students with a migrant background and how they succeed* [en línea]. Bruselas: European Commission, Directorate General for Education, Youth, Sport, and Culture. Disponible en: <<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3be1788b-8028-11e9-9f05-01aa75ed71a1/language-en>>
- Darmody, Merike; Byrne, Delma y Frances McGinnity (2014) “Cumulative disadvantage? Educational careers of migrant students in Irish secondary schools” *Race, Ethnicity and Education*, 17(1): 129-151.
- Dronkers, Jaap y Péter Robert (2008) “Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent, and private independent schools: A cross-national analysis” *Educational Policy*, 22: 541-577.
- Ducoin, Patricia y Concepción Barrón (2017) “La escuela secundaria hoy. Problemas y retos” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72): 9-30.
- Escudero, Juan Manuel; González, María Teresa y Begoña Martínez (2009) “El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas” *Revista Iberoamericana de Educación*, (50): 41-64.
- European Commission (2010) *Europe 2020 A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Bruselas: European Commission.
- Eurostat (2020) *Early leavers from education and training* [en línea]. Disponible en: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training>
- Feliciano, Cynthia y Rubén Rumbaut (2005) “Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants” *Ethnic and Racial Studies* (28): 1087-1118.

- Fernández-Larragueta, Susana; Fernández-Sierra, Juan y Monia Rodorigo (2017) “Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces” *Revista de Investigación Educativa*, 35(2): 483-498.
- García-Gracia, Maribel y Albert Sánchez-Gelabert (2020) “La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar” *Papers. Revista de Sociologia*, 105(2): 235-257.
- García, Ramón y Carmen Jiménez (2018) “Relación entre repetición de curso, rendimiento académico e igualdad en educación: Las aportaciones de PISA” *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(1): 84-108.
- González-Faraco, Juan Carlos; González-Falcón, Inmaculada y Rosa María Rodríguez-Izquierdo (2020) “Políticas inter-culturales en la escuela: significados, disonancias y paradojas” *Revista de Educación* (387): 67-88. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438>
- Haller, William; Portes, Alejandro y Scott Lynch (2011) “Dreams fulfilled, dreams shattered: determinants of segmented assimilation in the second generation” *Social Forces*, 89(3): 733-762.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2018) *Anuario Estadístico de España 2018. Educación*. INE.
- Kaplan, Carina y Paula Fainsod (2001) “Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas” *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (18): 25-36.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) (2013) Boletín Oficial del Estado 8/2013, 9 de diciembre.
- Martín Rojo, Luisa y Lilia Rodríguez (2016) “Muda lingüística y movilidad social. Trayectorias de jóvenes migrantes hacia la universidad” *Discurso & Sociedad*, 10(1): 100-133.
- Méndez, Inmaculada y Fuensanta Cerezo (2018) “La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados” *Educación XX1*, 21(1): 41-62. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.13717>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2018a) *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Secretaría General Técnica de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2018b) *Datos y cifras. Curso escolar 2016/2017*. Madrid: Secretaría General Técnica Subdirección General de Estadística y Estudios.
- Miyar-Busto, María (2017) “La dedicación a los estudios de los jóvenes de origen inmigrante en España en la Gran Recesión” *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (157): 123-140. DOI: <https://doi.org/10.5477/cis/reis.157.123>

- Motti-Stefanidi, Frosso y Ann Masten (2017) "A resilience perspective on immigrant youth adaptation and development" en Cabrera, Natacha y Brigit Leyendecker (eds.) *Handbook on positive development of minority children and youth*. Nueva York: Springer, pp. 19-34.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2012) *Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*, vol. II. *Análisis secundario*. Madrid: OCDE.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2018) *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being, OECD Reviews of Migrant Education*. París: OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014) *¿Tienen más probabilidades de repetir curso los estudiantes más desfavorecidos? Pisa in Focus*, 43. Madrid: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016) *PISA 2015. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Madrid: OCDE.
- Pedraja, Francisco; Santín, Daniel y Rosa Simancas (2012) "El impacto de la concentración de inmigrantes sobre la repetición de curso en España" en *xx Encuentro de Economía Pública*, Sevilla.
- Portes, Alejandro; Aparicio, Rosa; Haller, William y Erik Vickstrom (2010) "Moving ahead in Madrid: Aspirations and expectations in the Spanish second generation" *International Migration Review*, 44(4): 767-801. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2010.00825.x>
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María (2010a) "Éxito y fracaso escolar de los estudiantes de primera y segunda generación de origen inmigrante" *ESE. Estudios sobre educación* (19): 97-118.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María (2010b) "Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección" *Educación XXI*, 13(1): 101-123.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María (2011) "Discontinuidad cultural: Estudiantes inmigrantes y éxito académico" *Aula abierta*, 39(1): 69-80.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María (2015) "Estudio de las actitudes hacia la escuela y de las expectativas educativas de los estudiantes de origen inmigrante" *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(127): 1-22.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María (2018) "Políticas de Inclusión Lingüística en España Destinadas al Alumnado de Nacionalidad Extranjera de Reciente Incorporación al Sistema Educativo: Dilemas y Tensiones en Tiempos de Crisis" *Education Policy Analysis Archives*, 26(154): 1-23.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María (2021) "Monolingual ideologies of Andalusian teachers in the multilingual schools' context" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(7).

- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María y Merike Darmody (2019) "Policy and practice in language support for newly arrived migrant children in Ireland and Spain" *British Journal of Educational Studies*, 67(1): 41-57. doi: <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1417973>
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María; González-Falcón, Inmaculada y Cristina Goenechea (2020) "Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students" *Teaching and Teacher Education*, 90: 1-11.
- Rosenthal, Robert y Lenore Jacobson (1968) *Pygmalion in the classroom. Teacher expectations and pupils' intellectual achievement*. Nueva York: Holt Rinhart and Winston.
- Suárez-Orozco, Carola y Desiree Qin-Hilliard (2004) "The cultural psychology of academic engagement: Immigrant boys' experiences in U.S. schools" en Way, Niobe y Judy Chu (eds.) *Adolescent boys in context: Exploring diverse cultures of boyhood*. Nueva York: New York University Press, pp. 295-316.
- Suárez-Orozco, Carola; Suárez-Orozco, Marcelo e Irma Todorova (2009) *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Statnat, Peter y Gerard Christensen (2006) *Where Immigrant Students Succeed - A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. París: OECD.
- Valles, Miguel; Cea, María Ángeles y Gloria Domínguez (2017) "Discriminación múltiple e inmigración: huellas de discurso institucional, académico y de la población" *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (159): 135-150.
- Van Dijk, Sylvia (2012) "La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(1): 115-139.
- Walther, Andreas; Warth, Annegret; Ule, Mirjana y Manuela du Bois-Reymond (2015) "Me, my education and I: constellations of decision-making in young people's educational trajectories" *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3): 349-371. doi: <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987850>