

## LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES: EFECTOS CONTEXTUALES SOBRE LOS LOGROS EDUCATIVOS DE LA SEGUNDA GENERACIÓN \*

### THE SCHOOLING OF CHILDREN OF INMIGRANTS: CONTEXTUAL EFFECTS ON THE EDUCATIONAL ATTAINMENT OF THE SECOND GENERATION

---

ALEJANDRO PORTES y LINGXIN HAO \*\*

*Completamos hallazgos publicados anteriormente sobre los logros académicos de la segunda generación de inmigrantes con un análisis de los efectos contextuales de los colegios basado en el amplio conjunto de datos usado por el análisis previo más conocido, el Estudio Longitudinal de Hijos de Inmigrantes, en inglés CILS. Un modelo jerárquico de los efectos contextuales y a nivel individual sobre los logros académicos y el desempeño escolar revela patrones que reproducen los ya encontrados en sondeos que se realizaron a estudiantes nacionales, pero también muestra otros exclusivos de la segunda generación de inmigrantes. Entre estos últimos, el fuerte efecto negativo del periodo de residencia en EE.UU. sobre logros en los diversos contextos escolares y el hecho de que los efectos fuertes de origen nacional en las calificaciones se ven atenuados en colegios*

---

\* Los datos en los que se ha basado este documento se recopilaron como parte del Estudio Longitudinal de Hijos de Inmigrantes (CILS) apoyado por la Fundación Nacional de Ciencias (Beca #SBR902255), la Fundación Spencer, la Fundación Andrew W. Mellon y la Fundación Russell Sage.

\*\* Alejandro Portes: Director del Center for Migration and Development de la Universidad de Princeton.

Lingxin Hao: Johns Hopkins University.

*con altas proporciones de diversidad étnica. Los estudiantes de origen mexicano muestran importantes desventajas en los logros y la retención que, por lo general, en los colegios a los que asisten, se agravan y no se solucionan. Se adelanta una explicación teórica de este modelo y se discuten sus implicaciones prácticas.*

**Palabras clave:** Segunda Generación; Educación; Rendimiento escolar; EE.UU.

**Abstract:** *We supplement earlier published findings on the academic achievement of the immigrant second generation with an analysis of school contextual effects based on the same large data set used by the best-known prior analyses, the Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS). A hierarchical model of contextual and individual-level effects on academic achievement and school attrition reveals patterns that reproduce those found in national student surveys, but also others that are unique to the second generation. Among the latter: the resilient negative effect of length of U.S. residence on achievement across school contexts and the fact that strong effects of national origin on grades are attenuated in schools with high proportions of co-ethnics. Mexican-origin students display significant disadvantages in achievement and retention that are generally compounded, not alleviated, by the schools that they attend. A theoretical explanation of this pattern is advanced and its practical implications discussed.*

**Keywords:** 2.<sup>nd</sup> generation; Scholing; Educational achievement; U.S.A.

El rápido aumento de la inmigración durante los últimos treinta años ha transformado la estructura demográfica de Estados Unidos y la naturaleza de sus relaciones inter-étnicas. Durante el último periodo de transición entre las encuestas del censo, la inmigración fue responsable de más del 70% del crecimiento de la población norteamericana; la población nacida en el extranjero alcanzó los 30 millones, acercándose al record histórico del 15% de la población total alcanzado en los años 20; y muchas ciudades se convirtieron en zonas de «mayoría de minorías» al dejar de ser dominante la población de origen europeo. En 1997 un notable 62% de la población de Los Ángeles tenía linaje inmigrante (primera o segunda generación) al igual que el 54% de la población de Nueva York, el 43% de la de

San Diego y el 72% de la de Miami (Oficina del censo estadounidense de 1997; 2000).

Mientras que los estudiantes y los creadores de políticas centran inicialmente la atención en los propios inmigrantes, con el tiempo se ha aclarado que las consecuencias a largo plazo de la actual ola de inmigrantes están relacionadas más estrechamente con la segunda generación y sus oportunidades para adaptarse con éxito. Los niños inmigrantes y los hijos de inmigrantes nacidos en los Estados Unidos son la parte de la población menor de dieciocho años que crece con mayor rapidez. En el 2000, casi llegaron a los 15 millones, es decir, uno de cada cinco jóvenes norteamericanos. Dada la continua afluencia de inmigración y la fertilidad relativamente alta de muchos grupos de inmigrantes, sólo puede esperarse que este sector seguirá creciendo (Jenses y Chitose, 1994; Jensen, 2001).

A diferencia de la primera generación de inmigrantes, cuyas preocupaciones y aspiraciones se centran por lo común en su país de origen y que suelen volver allí, la segunda generación se compone de ciudadanos estadounidenses y la mayoría de sus miembros están aquí para quedarse. Esta es la razón por la que el éxito o el fracaso relativo de su proceso de adaptación es fundamental para la inserción a largo plazo, de los grupos étnicos creados por la inmigración actual, en las jerarquías norteamericanas de riqueza y poder (Gans, 1992; Portes y Zhou, 1993). Fundado en esta premisa, un número cada vez mayor de estudiosos ha centrado su atención en la segunda generación y en los retos a los que se enfrenta para integrarse con éxito. La mayor parte de esta población aun es joven y la mayoría todavía está en el colegio (Hirschman, 1994; Jensen, 2001). Por lo tanto, los resultados principales del proceso de adaptación en este punto son educacionales: los logros académicos y las probabilidades de graduarse frente al abandono del instituto de enseñanza secundaria. En este documento examinamos, en cuanto a estos resultados claves, los efectos de la composición de clases y de etnias de los colegios a los que asisten los jóvenes de la segunda generación al principio de la adolescencia. Debido a la alta concentración geográfica de inmigrantes, es probable que muchos jóvenes de la segunda generación asistan a colegios con más desventajas en lo que se refiere a estar compuestos por minorías étnicas y a tener un status socioeconómico (de aquí en adelante llamado SSE) medio.

Empleando datos de empleo del Estudio Longitudinal de Hijos de Inmigrantes (CILS), la fuente de información más extensa hasta la fe-

cha sobre inmigrantes de la segunda generación, Portes y Rumbaut analizaron el proceso de adaptación a la educación de esta población. Los resultados se publicaron en una serie de artículos y en un libro editado recientemente, *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation* (Portes y Rumbaut, 2001). Los principales hallazgos de su análisis se resumirán a continuación. Sin embargo, los efectos potenciales de las variables contextuales del colegio sobre los logros académicos y la retención escolar no se examinaron exhaustivamente debido a que sus autores decidieron mantener los análisis mostrados en el libro a un nivel accesible a públicos no especializados.

Por esta razón, los efectos contextuales se analizaron solamente sobre la base de métodos multivariados y de tabulación que proporcionan una primera aproximación, pero que no hacen uso total de los datos disponibles ni del poder de las técnicas estadísticas multi-nivel ya existentes. La intención del presente artículo es ampliar y complementar aquellos resultados consultando nuevamente los datos de CILS, pero aplicando métodos estadísticos más avanzados y apropiados. El carácter longitudinal del estudio hace posible examinar cómo los factores contextuales del colegio visitado en una edad temprana pueden llevar a posteriores logros académicos así como a la probabilidad de que los jóvenes de la segunda generación no lleguen más allá de él. En concreto nos preguntamos por los efectos que tienen la composición étnica y de clase de los colegios a los que se asiste durante los primeros años de la adolescencia, sobre la probabilidad de graduarse y sobre el nivel de logro educacional.

## ORIGEN TEÓRICO

El marco teórico para este análisis se basa en estudios previos sobre la sociología de la educación y la sociología de la inmigración. Por lo menos desde el famoso informe Coleman, ha existido una preocupación continua entre los estudiosos sobre los modos en que el contexto escolar afecta al rendimiento de los niños, tanto directamente como en interacción con los factores de predicción individuales (Coleman, 1988, 1993; Raudenbush y Bryk, 1986; Entwisle y Alexander, 1993; Rosenbaum, 2001). La literatura abundante sobre este tema ha prestado especial atención al rendimiento de niños que estudian en colegios católicos u otro tipo de colegios privados, en contraste con aquellos que estudian en colegios públicos laicos, y a la composición

socio-económica y étnica de las poblaciones de estudiantes (Coleman *et al.*, 1982; Coleman, 1993; Bryk *et al.*, 1993; Alexander y Pallas, 1983).

Investigadores en educación han identificado la composición escolar como uno de los campos clave responsables de las diferencias entre colegios en cuanto al éxito académico total e índices de abandono escolar (Rumberger y Thomas, 2000). Los efectos de composición del colegio equivalen a la influencia conjunta de los condiscípulos sobre la experiencia escolar de un estudiante, más allá de los efectos que los «pares» individualmente tengan sobre dicho estudiante (Alexander *et al.*, 1979; Alwin y Otto, 1977; Gamoran, 1992). Cuando los colegios se segregan por su status socioeconómico, se diferencian en varias cosas, entre las que se incluyen la calidad de los profesores, proporción de dotación de personal, clima escolar, y expectativas de los profesores (Rumberger y Willms, 1992). Una investigación anterior ha descubierto que el status socioeconómico medio del colegio tiene un efecto contextual en los logros académicos y en los índices de abandono escolar, más allá de los efectos de las características del origen de cada estudiante (Lee y Bryk, 1989; Bryk y Thum, 1989; Pong, 1998; McNeal, 1997; Rumberger y Willms, 1992; Rumberger, 1995).

Muchos colegios de minorías tienen un status socioeconómico bajo, lo que supone la razón principal por la que dichos colegios se asocian con un rendimiento bajo. Sin embargo, existen estudios recientes que muestran una influencia de la segregación étnica en el rendimiento académico, *independientemente* del status socioeconómico del colegio (Roscigno, 1998). Y, a pesar de los veinte años de esfuerzos de abolición de la segregación racial, los colegios públicos de EE.UU. se han vuelto a segregar aun más (Orfield y Monfort, 1988). La segregación escolar se ve más pronunciada en grandes áreas metropolitanas donde se concentran los inmigrantes. Durante el periodo entre 1989 y 1995, la segregación entre barrios en las áreas metropolitanas aumentó a ritmo constante (Reardon, Yun y Eitle, 2000). La segregación escolar de los hispanos se ha vuelto substancialmente más pronunciada que la de otros grupos minoritarios, incluyendo los afro-americanos, y ha crecido más rápido. (Orfield *et al.*, 1997). Pocos estudios hasta la fecha se han centrado, sin embargo, en las consecuencias a largo plazo que puede tener la composición étnica y de clase de los colegios de la edad temprana, sobre los resultados escolares posteriores.

La sociología de la inmigración y, en especial, el estudio de la segunda generación, han hecho varias contribuciones empíricas importantes, indicando que la población constituida por hijos de in-

migrantes que sigue en auge es en algunos aspectos igual a la población estudiantil en general, pero también difiere sistemáticamente. Estos análisis, incluyendo aquellos llevados a cabo sobre las bases de los datos del CILS, muestran efectos positivos que tienen sobre el rendimiento el status familiar, la ambición estudiantil, la autoestima y el género (mujeres). También señalan el fuerte efecto que tienen las familias intactas en la continuación escolar y las importantes influencias positivas sobre el rendimiento escolar de las amistades con diversidad étnica y el dominio del bilingüismo (Portes y Rumbaut, 2001; Portes y Hao, 1998, 2002; Rumbaut, 1994; Zhou, 1997; Zhou y Bankston, 1998). Además los efectos étnicos resistentes que se asocian al origen nacional de los estudiantes persisten tras controlar tanto las variables individuales como las familiares. Se ha interpretado que estos efectos corroboran la influencia duradera de las comunidades étnicas y la transmisión intergeneracional de las ventajas y desventajas asociadas a los modos de incorporación de los diferentes grupos de inmigrantes (López y Stanton-Salazar, 2001; Kasinitz *et al.*, 2001; Portes y Rumbaut, 1996: Cap. 7).

Dicho de manera diferente, el «capital social» de la familia y de la comunidad tiene un papel muy importante en el rendimiento académico de la segunda generación de inmigrantes. Esto es plausible, dada la importancia de los apoyos sociales para grupos que todavía intentan encontrar su sitio en la sociedad norteamericana. También se corresponde con observaciones sobre familias de inmigrantes llevadas a cabo por Coleman (1988) en su artículo clásico sobre el papel del capital social en la creación del capital humano. Sin embargo, no se ha explicado cuánto afectan los ambientes de la escolarización inicial al rendimiento a largo plazo de la educación del inmigrante de segunda generación.

Hemos planteado como hipótesis el hecho de que la composición socio-económica y étnica de los colegios de educación infantil tiene consecuencias duraderas sobre oportunidades en el éxito escolar de los hijos de inmigrantes. Basados en la literatura de investigación existente, hemos pronosticado que el status socio-económico medio de las escuelas a las que se asiste al principio de la adolescencia estará asociado positivamente con el rendimiento escolar y asociado negativamente con el abandono escolar entre las juventudes de la segunda generación (Coleman, 1993; Raudenbush y Bryk, 1986). Vistas de manera diferente, las ventajas y desventajas que se asocian a las diferentes procedencias socio-económicas de los estudiantes deberían perdurar. Por

otro lado, la composición étnica de los colegios puede tener una importancia igual, pero un papel diferente. Mientras que el SSE de la familia y del colegio se refuerzan mutuamente, los colegios con una gran diversidad étnica pueden atenuar los efectos individuales de la nacionalidad. Varios estudios recientes sugieren que los niños con una procedencia desfavorecida pueden sentirse menos desfavorecidos si se encuentran en compañía de sus iguales, mientras que actuarán peor de lo que se esperaba en el ambiente competitivo de los colegios con mayoría de niños blancos de clase media (Portes y MacLeod, 1996; Suárez-Orozco, 1996; Massey y Fischer, 2003; Steele, 1992, 1997).

Por este mismo razonamiento, los niños con una nacionalidad inmigrante «aventajada» que asisten a colegios donde se concentran estudiantes del mismo origen, pueden ver atenuado su rendimiento académico debido al ambiente más competitivo de dichos colegios. (Wolf, 1997; Zhou, 2004). Aunque tentativas en cuanto a este punto, estas ideas servirán como guía para explorar un tema que no ha sido analizado aún, esto es, cómo la composición étnica de los colegios a los que se asiste de pequeño afecta el destino académico posterior de la nueva segunda generación.

## **DATOS Y RESULTADOS PREVIOS**

CILS es un estudio de 5.266 hijos de inmigrantes que fueron entrevistados originalmente durante el año escolar 1992-93 en los sistemas escolares de Miami (Dade County) y Ft. Lauderdale (Broward County) en Florida y San Diego en California. El estudio se limitó a los alumnos de octavo y noveno curso (1.º y 2.º de E.S.O.) para controlar la conocida tendencia al abandono escolar durante los cursos posteriores.<sup>1</sup> Los estudiantes de la segunda generación fueron defi-

---

<sup>1</sup> En los cursos de primera enseñanza, los índices de abandono escolar son mínimos así que la población estudiantil equivale a las respectivas cohortes de la edad en la población general o en cualquier grupo étnico específico. Posteriormente, los índices de abandono escolar aumentan de manera significativa por lo que esta equivalencia ya no se mantiene. El índice de abandono escolar del noveno al duodécimo curso (de 2.º de E.S.O. a bachillerato) en Dade County (Miami) y en los colegios de San Diego sobrepasó el 15% en el momento en el que se llevaron a cabo las encuestas del CILS. Entre los estudiantes minoritarios, los índices de abandono aumentaron al 25% (Portes y Rumbaut, 2001: 259).

nidos, de acuerdo con el uso común en los textos de inmigración, como nativos, pero con al menos un padre nacido en el extranjero, o niños nacidos en el extranjero que fueron llevados a los Estados Unidos a una edad temprana y que han vivido allí desde entonces.

El diseño del estudio se basó en una selección de colegios en zonas que representaran diferentes niveles socio-económicos, composiciones étnicas y lugares geográficos. En total, 42 colegios de las tres zonas metropolitanas fueron parte del estudio. La muestra es representativa de las nacionalidades de inmigrantes más importantes en el sur de Florida y de California pero, además, se reservó un estrato de muestra que se aproximaba al 25% del total para grupos de inmigrantes más pequeños. En total, se representan 77 nacionalidades diferentes en el Estudio. Se seleccionaron Miami/Ft. Lauderdale y San Diego debido a la composición diferente de sus respectivas poblaciones de inmigrantes. En el sur de Florida viven grandes concentraciones de gente del Caribe y de América del Sur (incluyendo cubanos, nicaragüenses, haitianos, jamaicanos y colombianos). En el sur de California, por su parte, viven grandes concentraciones de mexicanos, centroamericanos, vietnamitas, camboyanos y otros asiáticos.

Tres años después del estudio original y en el momento en el que la mayoría de los encuestados se encontraban en el último curso de bachillerato, se hizo un seguimiento. El propósito era examinar la evolución de los resultados de adaptación claves durante la adolescencia. Esto incluía tanto el conocimiento como el uso del lenguaje, las relaciones familiares, las aspiraciones y las identidades étnicas, la autoestima y el rendimiento académico. El estudio de seguimiento incluía tanto a aquellos estudiantes que seguían en el colegio, como a aquellos que lo habían abandonado. Los datos del estudio se complementaron con aquellos que los sistemas escolares habían proporcionado sobre inactividad escolar y las calificaciones de bachillerato. Estos son los datos utilizados como variables dependientes en el siguiente análisis.

El estudio de seguimiento recuperó el 82% de las muestras originales. El análisis de tendencias de muestreo, presentado en publicaciones previas, indica que el segundo estudio es representativo, en casi todos los aspectos, de la muestra original (Portes y Rumbaut, 2001: Cap. 2). Además, los datos sobre bajas escolares y grados académicos fueron proporcionados por los propios colegios y están disponibles para la mayoría de los encuestados origi-



nales, entre los que se incluyen aquellos a los que no se les volvió a entrevistar en el seguimiento. Por tanto, tres años después, los datos nos permiten analizar los efectos sobre los resultados académicos de los factores de predicción individuales, familiares y escolares recogidos al principio de la adolescencia. Esta característica longitudinal del estudio permite evaluar los efectos causales de un modo que no es posible con los datos provenientes de un corte transversal.

Varios estudios previos han analizado aspectos diferentes del rendimiento escolar en esta muestra. Estos estudios han dependido de modelos estándar en sociología y economía del status que destacan la importancia del SSE paterno, la composición familiar, las aspiraciones y el género, en la actuación académica del estudiante (Sewell *et al.*, 1969; Sewell y Hauser, 1972; Kao y Tien-da, 1998; Rosenbaum, 2001). Los resultados son relevantes para el análisis actual en la medida en que estamos interesados en descubrir como se relacionan los efectos del individuo y los factores de predicción familiares con los contextos de los primeros años de colegio a la hora de influir en el rendimiento posterior. En el único estudio multinivel de efectos contextuales sobre la actuación de la segunda generación que se ha publicado hasta ahora, Portes y MacLeod (1996) descubrieron que los hijos de comunidades étnicas relativamente aventajadas, como los cubanos en Miami y los vietnamitas en San Diego, actuaron bien académicamente, a pesar de la composición de los colegios a los que asisten. Por el contrario, los alumnos con desventajas, como los mexicanos-americanos en California y los haitianos-americanos en Florida, actúan de manera diferente dependiendo del contexto escolar. De acuerdo con los resultados basados en muestras nacionales previas, este estudio descubrió que los SSE de la familia y el colegio se apoyaban mutuamente por lo que la ventaja de los niños de una familia con un status alto aumentaba aun más en los colegios con un status alto.

Los resultados publicados en *Legacies* se centraron en los resultados académicos durante el último año de colegio (2.º bachillerato). El análisis descubrió que, además de los efectos positivos de los SSE de la familia y de las familias intactas sobre las medias de las notas, las aspiraciones educativas y la autoestima también dieron efectos positivos fuertes. Por el contrario, la duración de residencia en los EE.UU. *redujo* las calificaciones al final de la

adolescencia, indicando una tendencia al bajo rendimiento entre los jóvenes más asimilados. Observando estos y otros factores de predicción, se vió que las diferencias entre nacionalidades persistían, lo que indicaba la durabilidad de las ventajas y desventajas que se asocian con comunidades específicas de inmigrantes (Portes y Rumbaut, 2001: Cap. 9).

El mismo análisis modelizó los determinantes de éxito escolar. Vivir en una familia intacta (que los dos padres estén presentes) demostró ser un factor de suma importancia para mantener a los niños en el colegio; las expectativas educacionales tempranas y la autoestima también prevenían a las juventudes de segunda generación de abandonar el colegio. La mayoría de los efectos étnicos desaparecían después de controlar las variables individuales y familiares, con una excepción importante: los niños de origen mexicano siguieron teniendo una probabilidad alta de abandonar el colegio prematuramente. En el siguiente análisis nos preguntamos cómo se ven afectados estos resultados por las características contextuales que no han sido examinadas en análisis previos. Como se supuso en la sección previa, las diferencias socio-económicas y étnicas entre los hijos de inmigrantes pueden afectar a la educación de modo diferente dependiendo del ambiente educacional con el que se encuentren.

## RESULTADOS

La Tabla 1 muestra los resultados de una regresión de mínimos cuadrados a nivel individual de las medias de las calificaciones escolares en el bachillerato y una regresión logística multinomial de las probabilidades de abandono escolar o de ser declarado inactivo en el sistema escolar. El modelo incluye factores de predicción derivados del estudio teórico previo con efectos estadísticamente significativos en todos los análisis anteriores. Como nuestro objetivo es examinar los efectos de interacción posibles entre los factores contextuales del colegio y los factores de predicción a nivel individual, es apropiado limitar los modelos de nivel-I a los factores que tienen efectos estadísticamente fidedignos. Los resultados en la Tabla 1 proporcionan un punto de partida para nuestro análisis ya que repiten los resultados presentados en estudios previos.

TABLA 1

**REGRESIONES DE NIVEL I DE RENDIMIENTO ACADÉMICO,  
ABANDONO E INACTIVIDAD ESCOLAR SOBRE FACTORES  
DE PREDICCIÓN INDIVIDUALES Y FAMILIARES**

FACTORES DE PREDICCIÓN <sup>1</sup>	CALIFICACIONES MEDIAS DE BACHILLERATO <sup>2</sup>		ABANDONO ESCOLAR <sup>3</sup>		INACTIVIDAD	
	Coefficientes <sup>4</sup>	T	Coefficientes <sup>5</sup>	Z	Coefficientes <sup>5</sup>	Z
Región (California)	0,615	21,33***	-0,739	-4,50***	0,307	2,92**
Edad	-0,040	-2,04*	0,140	1,98*	0,287	5,61***
Género (Mujer)	0,297	12,33***	0,040	0,33	-0,016	-0,19
Periodo de residencia en EE. UU.:						
– Diez años o más	0,016	0,53	0,112	0,76	0,008	0,08
– Nueve años o menos	0,105	3,51**	0,091	0,60	0,194	1,82
SSE familiar	0,171	9,51***	-0,041	-0,46	-0,020	-0,31
Familia intacta	0,178	7,03***	-0,647	-5,35***	-0,721	-8,17***
Esperanzas educacionales	0,187	11,74***	-0,309	-4,55***	-0,199	3,82***
Autoestima	0,251	10,56***	-0,376	-3,36**	-0,042	-0,49
Origen nacional:						
– Chino/coreano	0,55	8,42***	-0,278	-0,46	-0,447	-1,16
– Mexicano	-0,325	-7,97***	0,572	2,78*	0,257	1,94*
– Vietnamita	0,322	6,38***	0,221	0,81	-0,182	-1,02
Constante	0,804	3,45	-1,314	-1,18	-4,580	-5,54
R <sup>2</sup>	0,240					
LR Ch2(24)				0,274		
N	4.900			4.654		

<sup>1</sup> Todos los factores de predicción fueron medidos en la primera encuesta del CILS. Véase apéndice para detalles de medición.

<sup>2</sup> Promedios de calificaciones (GPA) facilitados por los sistemas escolares en el momento de la segunda encuesta del CILS, 1995-96.

<sup>3</sup> Status escolar facilitados por los sistemas escolares en el momento de la segunda encuesta del CILS, 1995-96.

<sup>4</sup> Coeficientes OLS no normalizados que indican los efectos netos en los promedios de calificaciones por cambios por unidad en cada factor de predicción.

<sup>5</sup> Coeficiente logístico multinomial que indica el cambio neto en el logaritmo de los cocientes de probabilidad logísticos del abandono escolar y de volverse inactivo.

\* p<.05.

\*\* p<.01.

\*\*\* p<.001.

El análisis de las diferencias nacionales se limita a sólo cuatro nacionalidades: china, coreana, mexicana y vietnamita. Esta decisión se basó en el hallazgo previo de que estas son las nacionalidades que tienen los efectos más fuertes y con mayor capacidad de recuperación sobre la actuación académica y que estos efectos son de signo opuesto: los tres grupos de asiáticos actúan coherentemente por encima de la media de la muestra y conservan importantes efectos positivos después de controlar otros factores de predicción; el caso de los estudiantes de origen mexicano muestra lo opuesto (Portes y Rumbaut, 2001: 249). Los estudiantes chinos y coreanos se agregan en este análisis porque son grupos relativamente minoritarios en número y también debido a grandes similitudes como son el capital humano paterno, el porcentaje que vive en familias intactas, las zonas de residencia y los niveles de rendimiento académico. Esto reproduce la práctica anterior en el análisis de los mismos datos (Portes y Rumbaut, 2001: 235).

La categoría de referencia para el análisis de las diferencias nacionales es el resto de la muestra de CILS compuesta de 73 grupos de diferente origen nacional y más de 3.000 casos. Como las puntuaciones de los mexicanos y de las tres nacionalidades asiáticas se equilibran entre sí sobre las variables dependientes, las medias para esta categoría de referencia están muy cerca de las de la muestra total. Esto hace que esta categoría sea un término de referencia apropiado, equivalente a comparar a los estudiantes de origen asiático y mexicano con el resto de estudiantes de la segunda generación.

Las variables dependientes son las medias de las calificaciones escolares en bachillerato y los indicadores del abandono escolar y de la inactividad, suministrados por los respectivos sistemas escolares. Las diferencias entre las dos regiones donde se realizó la muestra se controlan introduciendo esta variable binaria (región) en el modelo como un factor de predicción<sup>2</sup>. El resto de resultados en la tabla reproduce aquellos que se presentaron previamente. Además, se revela que el promedio de calificaciones (GPA) es un indicador válido de la actuación académica ya que se correlaciona positiva y significativamente con factores establecidos en la predicción del rendimiento académico: el SSE paterno y de las familias intactas,

---

<sup>2</sup> Es una variable binaria codificada 1 para los colegios de California (San Diego) y 0 para los de Florida (Miami/Ft. Lauderdale).

así como la autoestima y las expectativas educacionales tempranas. Las mujeres manifiestan un rendimiento significativo más alto, un resultado que reproduce aquellos obtenidos por muestras nacionales (Portes y MacLeod, 1996). Como ya se apuntó anteriormente, la duración de residencia en EE.UU. tiende a tener un efecto negativo en las calificaciones de la segunda generación.

Los sistemas escolares de Miami/Ft. Lauderdale y San Diego nos proporcionaron dos indicadores de abandono escolar, clasificando a algunos estudiantes en dos categorías: los que abandonaban el colegio y los que eran inactivos. Los primeros, incluyen a los estudiantes que han abandonado oficialmente el colegio antes de graduarse, y los segundos incluyen a estudiantes cuyo paradero es desconocido<sup>3</sup>. La Tabla 1 muestra un modelo de los efectos en ambos indicadores. Reproduce los resultados previamente publicados que muestran los efectos positivos de las familias intactas y de las expectativas educacionales tempranas a la hora de prevenir el abandono escolar y los efectos negativos de la edad y el origen mexicano. A continuación nos preguntamos cómo estos resultados varían con las características de las escuelas a las que asisten los jóvenes de la segunda generación al principio de la adolescencia.

### **a) Efectos fijos y aleatorios**

La Tabla 2 presenta los resultados de un análisis de varianza para efectos aleatorios donde todos los efectos individuales importantes se modelan en función de sus respectivas medias. Este análisis es necesario para determinar si existe varianza suficiente entre colegios que justifique el modelo contextual. La falta de dicha varianza representa un resultado válido en la medida que indica que un efecto familiar o individual específico persiste, a pesar del contexto escolar. Usando factores de predicción cifrados

---

<sup>3</sup> Las dos categorías son mutuamente excluyentes por lo que el abandono no se ha contado dos veces. La categoría «inactivo» también se corrigió sobre la base de los resultados de la encuesta de seguimiento del CILS, restando los estudiantes que se habían mudado a otro sitio o se habían graduado tempranamente. Con estas correcciones, la categoría «inactivo» representa más adecuadamente a los estudiantes que abandonaron el colegio prematuramente.

como desviaciones de sus respectivas medias, las intercepciones son equivalentes, respectivamente, a la media del promedio de calificaciones dentro del colegio y a la media del cociente de probabilidades logarítmicas de abandonar el colegio o de convertirse inactivo.

En este análisis, hemos agrupado a los estudiantes vietnamitas y a los chinos y coreanos en una misma categoría. Hay una buena razón operativa para esta decisión, concretamente la necesidad de una muestra lo suficientemente grande que permita un juicio fiable de los efectos contextuales. Sin embargo, también existen hechos importantes que hacen que este enfoque sea razonable. Los tres grupos asiáticos se parecen bastante en varias características. Entre estas se incluyen, primero, el porcentaje que vive en familias intactas (muy alto en los tres grupos); segundo, la alta expectativa educacional de padres e hijos; y tercero, los niveles de los tres grupos en lo que respecta al rendimiento académico, los cuales superan la media. Como se ha mostrado en la Tabla 1, tanto los chinos y coreanos como los vietnamitas conservan efectos étnicos positivos sobre las calificaciones después de haber controlado todos los otros factores, pero ninguno de ellos tiene un efecto neto importante sobre el abandono escolar o la inactividad escolar.

Los resultados que se muestran en la Tabla 2 usan estimados robustos de varianza para corregir el plan de muestras del CILS de dos fases. Estos estimados atenúan el efecto del tamaño de las muestras grandes, lo que reduce la probabilidad de un error tipo I.

TABLA 2

ANÁLISIS DE VARIANZA DE LOS EFECTOS ALEATORIOS  
 SOBRE EL PROMEDIO DE CALIFICACIONES (GPA)  
 EN BACHILLERATO Y EL ABANDONO ESCOLAR  
 DE LOS ESTUDIANTES DE LA SEGUNDA GENERACIÓN

EFECTO ALEATORIO	MEDIA DE CALIFICACIONES		ABANDONO ESCOLAR		INACTIVIDAD EN EL COLEGIO	
	Efecto medio <sup>2</sup>	Valor P para la varianza residual <sup>3</sup>	Efecto medio <sup>1</sup>	Valor P para la varianza residual <sup>4</sup>	Efecto medio <sup>1</sup>	Valor P para la varianza residual <sup>5</sup>
Interceptor	2,45***	0,000	-2,65***	0,001	-1,84***	.000
Edad	-0,06*	0,000	0,22*	0,041	0,24**	n.s.
Género (Mujer)	0,30***	0,001	0,04	n.s.	-0,09	n.s.
Periodo de residencia en EE. UU.						
– Diez años o más	0,01	n.s.	0,10	n.s.	-0,05	n.s.
– Nueve años o menos	0,11**	n.s.	0,05	n.s.	0,19	n.s.
SSE familiar	0,11***	0,012	0,21	0,043	-0,05	n.s.
Familia intacta	0,15***	0,011	-0,61***	n.s.	-0,73***	n.s.
Expectativas educacionales	0,19***	0,017	-0,33***	n.s.	-0,21***	n.s.
Autoestima	0,26***	n.s.	-0,39**	n.s.	-0,07	n.s.
Origen nacional: <sup>6</sup>						
Asiático	0,59***	0,001	0,02	n.s.	-0,19	n.s.
Mexicano	-0,23**	0,001	0,62*	n.s.	0,40*	n.s.

<sup>1</sup> Todos los factores de predicción fueron medidos en la primera encuesta del CILS. Véase apéndice para detalles de medición.

<sup>6</sup> Efecto promedio para colegios incluidos en la muestra.

<sup>7</sup> N = 41 colegios.

<sup>8</sup> N = 33 colegios.

<sup>9</sup> N = 33 colegios.

<sup>10</sup> Calculados sobre la sub-muestra de los colegios con un número suficiente de estudiantes de origen mexicano o asiático.

\* p<.05.

\*\* p<.01.

\*\*\* p<.001.

n.s. = Efecto no significativo.

Los resultados para los interceptores muestran suficiente varianza entre colegios en todas las variables dependientes para justificar el análisis adicional<sup>4</sup>. Pero este no es el caso de varios de los coeficientes

<sup>4</sup> Para prevenir una pérdida excesiva de colegios, el análisis de los efectos contextuales sobre todos los factores de predicción, excepto el origen na-

asociados a varios predictores individuales. Entre los factores de predicción de las calificaciones de bachillerato, los efectos del periodo de residencia en los EE.UU. y la autoestima no varían significativamente entre los colegios. Fundamentalmente, esto significa que, cualesquiera que sea el contexto escolar, la autoestima individual se asocia con un rendimiento académico mayor, mientras que la aculturación (clasificada por largos periodos de residencia en EE.UU.) reduce dicho rendimiento. Los dos efectos étnicos (mexicano y asiático) se mantienen sumamente importantes, aunque en direcciones opuestas y ambos varían lo suficiente para justificar el análisis adicional.

Entre los pocos factores de predicción importantes del abandono escolar, tan sólo el efecto de la edad varía de un colegio a otro. Aunque la variación total en el efecto mexicano a la hora de abandonar el colegio no es significativa, es posible que todavía exista alguna variación que haya pasado inadvertida. Dada la importancia teórica de este coeficiente, examinaremos esta posibilidad. La ausencia de suficiente variación entre colegios en otros factores de predicción importantes significa que los fuertes efectos de las familias intactas, las esperanzas educacionales tempranas, y la autoestima a la hora de prevenir el abandono escolar persisten a través de todo tipo de colegios<sup>5</sup>. Este es un resultado sustancialmente importante. La autoestima aparece en este análisis como uno de los más importantes factores de predicción sobre los resultados educacionales en la segunda generación, teniendo una importante influencia positiva en las calificaciones y una negativa en el abandono escolar, ambos resistentes a las diferencias contextuales entre colegios. Análisis previos de los mismos datos muestran que el efecto positivo que tiene la autoestima en el rendimiento escolar de los últimos años de colegio se mantiene incluso después de controlar los resultados de años anteriores, un descubrimiento que apoya la hipótesis de una relación causal (Portes y Rumbaut, 2001: 251).

---

cional, se realizó tomando este último como un efecto fijo. Los colegios con un número suficiente de estudiantes de origen asiático o mexicano que permiten los análisis contextuales de estos efectos representan aproximadamente la mitad de la muestra total. El análisis de varianza para los efectos del origen nacional se realizó en esta sub-muestra.

<sup>5</sup> Existe una varianza residual importante del coeficiente del SSE familiar sobre el abandono escolar, pero el efecto en los modelos de nivel I es insignificante. Por ello, se ha eliminado del análisis.



Crecer en una familia intacta resulta ser el factor familiar más importante (a diferencia del SSE familiar) ya que tiene fuertes efectos sobre las calificaciones y la probabilidad de que los chicos se gradúen en secundaria, en colegios de características diferentes, sin que varíen esos efectos. Los efectos de las esperanzas educacionales a una edad temprana van en la misma dirección, reforzando aquellos de la composición familiar y de la autoestima.

## **b) Calificaciones**

El análisis jerárquico de los efectos contextuales del colegio modelan los interceptores de las regresiones individuales (Nivel I) así como los efectos de predictores para los que hay una varianza significativa en función de tres características escolares: *a*) la composición socio-económica del alumnado, valorada inversamente al porcentaje de estudiantes aptos para el programa de almuerzos gratuitos del gobierno federal; *b*) la composición étnica, valorada con arreglo al porcentaje de estudiantes en el colegio que son asiáticos o hispanos, y *c*) otras características escolares, captadas a partir del error contextual (Nivel II). Éste puede interpretarse como la suma de todas las otras características escolares (no medidas) influyentes en cada resultado del Nivel I. Un control por región en las regresiones de los interceptores entre colegios hace innecesario incluir el mismo factor de predicción en las regresiones de las funciones.

Los efectos de composición del colegio sobre las calificaciones se representan en la Tabla 3. El status socio-económico de los colegios eleva de manera significativa el rendimiento académico, un resultado que reproduce aquellos que se descubrieron en estudios pasados de muestras nacionales (Raudenbush y Bryk, 1986; Bryk *et al.*, 1993). Este efecto corresponde a la idea de sentido común de que los colegios a los que asisten estudiantes de un status alto tienden a estar mejor en general, en especial en cuanto a su rendimiento académico<sup>6</sup>. Vol-

---

<sup>6</sup> También es posible que los colegios con un SSE alto tiendan a dar mejores calificaciones a sus alumnos. Mientras que nosotros interpretamos los promedios de calificaciones (GPA) en este análisis como un indicador globalmente válido de rendimiento académico basado en sus correlaciones con resultados de pruebas anteriores y otros factores de predicción ya establecidos, no se puede descartar la posibilidad de que su variación entre colegios refleje, al menos parcialmente, prácticas de calificación diferentes. El problema necesita un análisis por separado más allá del ámbito de los datos disponibles.

viendo a los coeficientes individuales, nos fijamos en que no existen influencias contextuales importantes referentes a la edad, pero sí existe una importante en relación con el género en la medida en que las mujeres de la segunda generación actúan significativamente mejor que los hombres y que actúan mejor todavía en colegios que cuentan con una proporción mayor de estudiantes asiáticos.

TABLA 3  
EFECTOS CONTEXTUALES DEL COLEGIO  
SOBRE LOS COEFICIENTES DE NIVEL-I DE LOS PROMEDIOS  
DE CALIFICACIONES (GPA) EN BACHILLERATO  
ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA SEGUNDA GENERACIÓN, 1996

<i>Efectos de Nivel- I</i>	<i>FACTORES DE PREDICCIÓN NIVEL-II</i>					
	<i>Interceptor</i>	<i>SSE del colegio</i>	<i>% Asiáticos</i>	<i>% Hispanos</i>	<i>Varianza explicada %</i>	<i>Valor P para la varianza residual</i>
Notas promedio <sup>3</sup>	2,441***	0,006***	0,003	-0,001	70,2	0,000
Edad	-0,056*	-0,001	0,002	-0,001	15,4	0,002
Género (Mujer)	0,294***	-0,002	0,006*	-0,001	64,7	n.s.
Período de residencia en EE.UU.:						
- Diez años o más	0,027	—	—	—	—	—
- Nueve años o menos <sup>1</sup>	0,115*	—	—	—	—	—
SSE familiar	0,138***	0,004***	-0,003 <sup>†</sup>	0,000	66,7	n.s.
Familia intacta	0,152***	0,002	-0,003	0,000	10,0	n.s.
Expectativas educacionales tempranas	0,188***	0,002**	0,001	0,001	33,3	n.s.
Autoestima <sup>4</sup>	0,262***	—	—	—	—	—
Origen asiático <sup>5</sup>	0,675***	0,002	-0,015***	—	93,8	n.s.
Origen mexicano <sup>2</sup>	-0,284**	0,000	—	0,005 <sup>†</sup>	37,5	0,032

<sup>1</sup> Promedios de calificaciones (GPA) facilitados por los sistemas escolares en el momento de la segunda encuesta del CILS, 1995-96.

<sup>2</sup> Status escolar facilitados por los sistemas escolares en el momento de la segunda encuesta del CILS, 1995-96.

<sup>3</sup> El modelo contextual del interceptor de nivel-I incluye un control por región (California) que es positivo e importante en el nivel .001.

<sup>4</sup> Coeficiente nivel-I no presentadas debido a la varianza insuficiente entre colegios.

<sup>5</sup> Calculado sobre la sub-muestra de colegios con un número suficiente de estudiantes de origen asiático y mexicano.

<sup>†</sup> p<.10.

\* p<.05.

\*\* p<.01.

\*\*\* p<.001.

n.s. = no significativo.

La fuerte influencia de la procedencia del SSE familiar sobre los resultados académicos se ve reforzada significativamente en los colegios con un status alto, aumentando así las ventajas de hijos de familias acomodadas. Esta interacción de los contextos familiares y escolares es idéntica a la que se observó en muestras nacionales, lo que indica que los estudiantes de segunda generación no son diferentes de sus homólogos nativos en la transmisión intergeneracional del privilegio. Sin embargo, cuando los estudiantes con un SSE alto asisten a colegios con muchos asiáticos, la influencia de su status familiar se ve parcialmente atenuada. El efecto contextual de la composición asiática del colegio es importante sólo en el 10.º curso (3.º E.S.O.), pero es de una magnitud suficiente para atenuar las influencias del SSE familiar y escolar, los cuales se refuerzan mutuamente. Este efecto se parece a la influencia «niveladora» que los colegios católicos tienen sobre los niños con procedencias socio-económicas diferentes observada en muestras de estudiantes nacionales (Coleman *et al.*, 1982; Alexander y Pallas, 1983; Raudenbush y Bryk, 1986; Rodríguez, 1999). Nos referiremos a ello a continuación ya que tiene que ver con nuestra hipótesis inicial que concierne los efectos contextuales de las etnias.

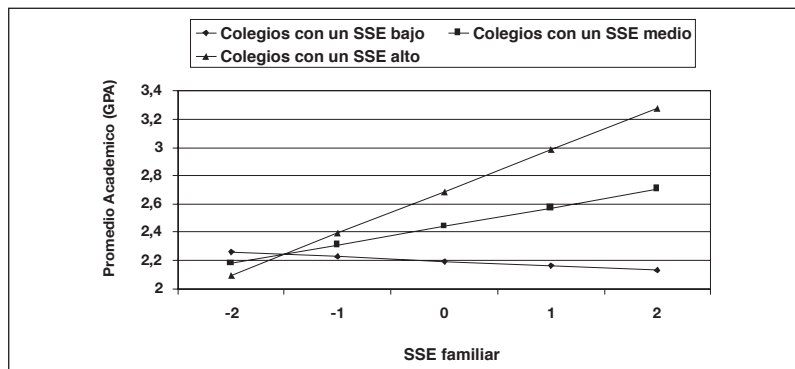
La Gráfica 1 ayuda a ilustrar los efectos cambiantes del status familiar en colegios de niveles socio-económicos diferentes. Describe gráficamente cómo los efectos de clase social hacen aumentar las desigualdades de rendimiento. Los colegios con alumnado de status medio muy bajo neutralizan la influencia positiva del SSE paterno, llevando a un ligero descenso en la curva de rendimiento. La interacción positiva entre el SSE familiar y el escolar es más visible en los colegios con alumnado de status más alto<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> De nuevo, es posible que la ventaja académica de los estudiantes con unas familias con un SSE alto y que asisten a colegios con un SSE también alto, pueda provenir en cierto modo de la tendencia que tienen estos colegios a calificar más generosamente a sus alumnos. Investigar esta posibilidad requeriría un trabajo etnográfico en profundidad sobre las prácticas académicas en diferentes tipos de colegios.

GRÁFICO 1

## EFECTO DEL SSE FAMILIAR EN LOS CURSOS DE BACHILLERATO EN COLEGIOS DE DIFERENTE COMPOSICIÓN SOCIOECONÓMICA



Como ya se apuntó previamente, las familias intactas ejercen un efecto positivo en los logros académicos independientemente del contexto escolar, un resultado que subraya de nuevo la fuerte influencia de esta variable en el rendimiento de la segunda generación. El efecto de las expectativas educacionales tempranas varía, sin embargo, con la composición del alumnado. Como con los SSE familiares y escolares, estos efectos se refuerzan mutuamente, por lo cual la ambición tiene un efecto positivo mayor en los colegios de status medio alto, mientras que su influencia positiva se ve debilitada en los colegios pobres. Esta interacción se parece bastante a la representada en el Gráfico 1. Por tanto, dos interacciones clave descubiertas mediante este análisis indican que la influencia de los SSE familiares altos y las expectativas educacionales tempranas es aun más alta entre los estudiantes cuyos compañeros tienen procedencias igualmente privilegiadas. Este resultado apoya claramente nuestra primera hipótesis relacionada con los efectos contextuales de la clase social.

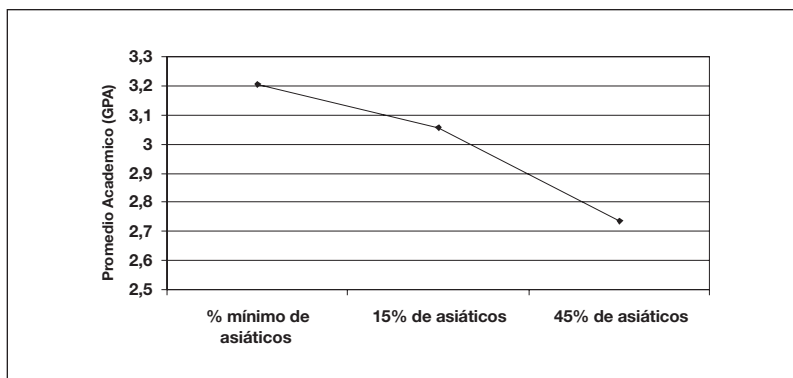
Después, hemos intentado establecer si los efectos del origen nacional varían con la diversidad étnica en el colegio. El principal hallazgo en la Tabla 3 es que los efectos étnicos individuales, positivos para los asiáticos y negativos para los mexicanos, se ven *atenuados* en presencia de un porcentaje considerable de estudiantes de la misma nacionalidad. El Gráfico 2 ilustra este mode-

lo para los estudiantes asiáticos. El porcentaje medio de asiáticos en nuestra muestra escolar es de 19%, oscilando del 0 al 45%. Para los colegios con un nivel mínimo de estudiantes de la misma nacionalidad, el promedio de calificaciones (GPA) en los cursos de bachillerato para un estudiante de origen asiático es 3,22 (o 30% por encima de la media de la muestra). Para los estudiantes asiáticos que asisten a colegios con 40% o más de estudiantes asiáticos, la media baja a 2,77, todavía por encima de la muestra total, pero sólo en un 12%.

En el caso de los estudiantes mexicanos, el efecto negativo de los orígenes étnicos se ve también significativamente atenuado en colegios con gran número de hispanos. Este efecto reproduce el que Portes y MacLeod (1996) descubrieron en su análisis de resultados sobre conocimientos matemáticos en los colegios de enseñanza secundaria. Estos autores interpretaron este resultado como un indicador de que los estudiantes mexicanos se desempeñaron mejor académicamente en los ambientes menos competitivos creados por sus iguales de etnia.

GRÁFICO 2

PROMEDIO DE CALIFICACIÓN DE ESTUDIANTES DE ORIGEN ASIÁTICO EN COLEGIOS CON PROPORCIONES DIFERENTES DE ASIÁTICOS



Esta línea de razonamiento corresponde a nuestra segunda hipótesis relacionada con la reducción de los efectos de origen nacional y de clase, cuando se estudia con un número importante de compañeros de

una misma procedencia étnica. Esta atenuación se aplica tanto a los hijos de inmigrantes aventajados como a los desaventajados y se confirma por la atenuación del efecto del SSE familiar sobre el promedio de calificaciones (GPA) en colegios con alto número de asiáticos, según antes se ha señalado. Para ver si este efecto contextual se mantenía al utilizarse otros indicadores del rendimiento escolar, aplicamos el mismo análisis a las calificaciones en matemáticas como la variable dependiente. Portes y MacLeod ya habían encontrado una reducción de la desventaja étnica en los puntajes matemáticos para los estudiantes de origen mexicano. Probamos si el mismo resultado se aplica a la importante ventaja de los jóvenes de origen asiático. En este caso, el número de estudiantes de origen vietnamita es lo suficientemente grande para permitirnos probar este efecto con todos los estudiantes asiáticos y con los vietnamitas por separado.

La Tabla 4 muestra los resultados que indican de nuevo que las ventajas académicas significativas que se asocian con el origen asiático o vietnamita *disminuyen* en contextos escolares que se caracterizan por una gran proporción de otros estudiantes asiáticos. Los resultados matemáticos se midieron en los primeros años de enseñanza secundaria al mismo tiempo en que se constató la composición étnica de los colegios<sup>8</sup>. Pero el análisis de la Tabla 3 empleó los promedios de calificaciones (GPA) en los años finales de enseñanza secundaria. Estos resultados indican que los efectos contextuales de la composición étnica perduran como los de la composición de clase social: los estudiantes de segunda generación que asistían a colegios de más alto status al principio de la adolescencia siguieron obteniendo calificaciones más altas más adelante; y las ventajas y desventajas que trajeron de sus comunidades étnicas respectivas continuaron reduciéndose si sus contextos escolares estuvieron marcados por una presencia importante de estudiantes de la misma etnia.

---

<sup>8</sup> Los resultados ponderados de la prueba matemática de Standford se aplicaron a todos los estudiantes en la muestra durante el 8.º curso (2.º de E.S.O.). Estos son los datos utilizados en el análisis que se presenta en la Tabla 4. En los colegios donde se imparte el bachillerato, la prueba se convirtió en algo opcional, de este modo se eliminó su valor como indicador de éxito escolar. Esta es la razón por la que los anteriores análisis se centraron exclusivamente en el promedio de calificaciones (GPA) del último curso secundario.

TABLA 4  
EFFECTOS EN LA COMPOSICIÓN ÉTNICA DE LOS COLEGIOS  
SOBRE LOS RESULTADOS MATEMÁTICOS  
DE LOS ESTUDIANTES ASIÁTICOS, 1992

<i>EFFECTOS DE NIVEL-I<sup>1</sup></i>	<i>FACTORES DE PREDICCIÓN NIVEL-II<sup>2</sup></i>			
	<i>Interceptor</i>	<i>% Asiáticos</i>	<i>Varianza explicada</i>	<i>Valor P de la varianza residual</i>
Resultado matemático medio <sup>3</sup>	50,9***	0,34	56,5	0,000
Origen asiático	22,26***	-0,40***	93,4	n.s.
Origen vietnamita <sup>4</sup>	18,33***	-0,25**	88,8	n.s.

<sup>1</sup> La ecuación del nivel-I de la cual se extrajeron los resultados incluye los mismos factores de predicción listados en la Tabla 3. Los efectos contextuales sobre todos los otros factores de predicción se han omitido.

<sup>2</sup> Las variables escolares contextuales para este análisis son las mismas que las de la Tabla 3. Para lo que nos proponemos, sólo listamos los efectos escolares medios (interceptores) y los del porcentaje de asiáticos.

<sup>3</sup> Resultado percentil medio para todos los colegios en la muestra en el test matemático normalizado de Stanford que fue administrado en el 8.º curso (2.º ESO) en 1992.

<sup>4</sup> Estos resultados se basan en regresiones en las que se incluye el efecto del origen vietnamita. Todos los otros factores de predicción que se han listado en la Tabla 3 se incluyeron para que éstos fueran efectos netos del origen vietnamita sobre la variable dependiente.

\* p<.05.

\*\* p<.01.

\*\*\* p<.001.

n.s. = efecto no significativo.

Siguiendo la lógica de la explicación ya planteada por Portes y MacLeod sobre la reducción de la desventaja mexicana en colegios de mayoría hispana, interpretamos los resultados para los estudiantes asiáticos en las Tablas 3 y 4 como indicio de que una mayor competitividad en colegios con gran número de asiáticos y la presencia de iguales que están igualmente disciplinados y motivados reduce la ventaja relativa que estos estudiantes traían de casa. En ambos casos, sin embargo, la reducción del efecto étnico es relativa; aunque esté atenuado, nunca desaparece por completo. Como planteamos en nuestras dos hipótesis originales, los efectos composicionales de clase y origen étnico actúan en direcciones cruzadas al afectar a los logros educacionales de la segunda generación. Mientras que el SSE alto de los colegios apoya y refuerza los efectos del SSE familiar y de las expectativas educacionales, la presencia mayor de estudiantes de la misma etnia reduce la fuerte influencia en el rendimiento asociado a las diferentes procedencias

nacionales de los inmigrantes. Ambas interacciones son fuertes y perduran a lo largo del tiempo.

Las variables contextuales incluidas en este modelo jerárquico tienen un rendimiento bastante bueno, pues explican del 10 a más del 90% la varianza residual en los factores de predicción individuales del logro educacional. En la mayoría de los casos reducen la varianza entre colegios a insignificancia estadística. Entre las excepciones se incluyen la edad y el efecto étnico mexicano, donde perduran las variaciones significativas. La varianza residual significativa en el interceptor indica que, después de controlar por composición étnica y de clase, así como por región, se mantienen notables diferencias en actuación académica entre todos los colegios incluidos en la muestra.

### **c) Abandono escolar**

Los dos indicadores del abandono escolar se refieren, respectivamente, a estudiantes que habían dejado oficialmente el colegio antes de graduarse y a aquellos cuyos paraderos eran desconocidos. A pesar de esta diferencia, el análisis de determinantes de ambos resultados produce resultados similares, mostrando sólo unos cuantos factores de predicción que tienen efectos fiables. Estos ya se han descrito anteriormente. Lo que es nuevo en nuestro análisis es que, como se muestra en la Tabla 2, la mayoría de estos efectos varían poco según los distintos contextos escolares. Entre los efectos individuales y familiares indiferentes al contexto escolar se incluyen la fuerte influencia de las familias intactas así como los de la autoestima y expectativas educacionales tempranas.

Extendiendo este análisis, la Tabla 5 muestra las regresiones MLGJ (Modelos Lineales Generalizados Jerárquicos) de los interceptores de abandono escolar e inactividad así como el efecto de la edad sobre el abandono (único predictor que varía significativamente entre colegios). A pesar de su varianza limitada, hemos retrotraído el efecto individual del origen mexicano para determinar cómo se ve influido por los factores contextuales. Estos coeficientes vienen de un modelo multinomial logístico, y, por lo tanto, los interceptores representan la media entre colegios de los cocientes logarítmicos de probabilidad del abandono escolar o inactividad. Los predictores contextuales de segundo nivel representan efectos netos sobre estos coeficientes.



Para poder interpretar estos resultados, hemos transformado todos los efectos significativos en probabilidades. Así, la Tabla 5 muestra que la probabilidad media de abandono escolar en esta muestra es 0,058% y que no se ve afectada por la composición étnica de los colegios a los que se asiste en la adolescencia temprana. Por otro lado, la composición de clase tiene un papel muy importante, reduciendo la probabilidad al 1% por cada 10% de aumento en el status socioeconómico medio de los colegios. Hay que fijarse en que el SSE familiar no es en sí un factor de predicción importante del abandono escolar, así que la influencia de la clase social sobre esta variable es exclusivamente contextual.

TABLA 5  
EFECTOS CONTEXTUALES ESCOLARES SOBRE LOS INDICADORES DEL ABANDONO ESCOLAR  
ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA SEGUNDA GENERACIÓN, 1996

FACTORES DE PREDICCIÓN NIVEL - II											
EFECTOS NIVEL-I	MEDIA		PORCENTAJE ASIÁTICO		PORCENTAJE HISPANO		SSE ESCOLAR		VARIANZA RESIDUAL	VARIANZA EXPLICADA	
	Coef.	$p^3$	Coef.	$P^1$	Coef.	$P^1$	Coef.	$P^1$	Valor P		
Interceptor,	-2,646***	0,058	-0,001	—	0,001	—	-0,015**	-0,0009	0,000	43,4	
Abandono escolar <sup>4</sup>											
Edad	0,191 #	0,010	0,015	—	0,009#	,0006	-0,004	—	0,105	7,4	
Origen Mexicano (Abandono)	0,892**	0,055	—	—	0,008	—	0,023*	0,0015	—	—	
Interceptor											
Inactividad <sup>2</sup>	-1,849***	0,128	0,008	—	-0,008	—	-0,005	—	0,000	3,8	

<sup>1</sup> Todos los factores de predicción fueron medidos en la primera encuesta del CILS. Véase apéndice para detalles de medición.

<sup>2</sup> Promedios de calificaciones (GPA) facilitados por los sistemas escolares en el momento de la segunda encuesta del CILS, 1995-96.

<sup>3</sup> Las probabilidades se han calculado sólo para coeficientes significativos. Para los interceptores,  $P^1$  representa los índices de abandono escolar o inactividad en el colegio promedio, usando

$$\hat{P}_j = \frac{e^{\beta_j}}{\sum_{k=1}^K e^{\beta_k}}$$
. Para los otros coeficientes de nivel-I, las cifras  $\Delta P_j$  representan el aumento/descenso neto en el efecto respectivo asociado con un aumento de una unidad en el factor de predicción contextual, usando  $\Delta P_j = P_j(\beta_j - \sum_{k \neq j} P_k \beta_k)$ .

<sup>4</sup> Las regresiones contextuales de los interceptores incluyen un control por región. Para los índices de abandono escolar, el coeficiente asociado es estadísticamente insignificante. Para los índices de inactividad, es significativo al nivel .05 lo que se indica un índice medio mayor en los colegios de California.

\*  $p < .05$ .

\*\*  $p < .01$ .

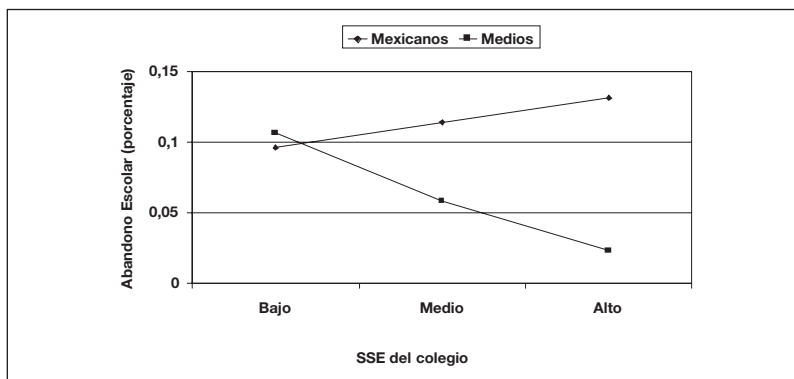
\*\*\*  $p < .001$ .

n.s. = efecto no significativo.

Los estudiantes mayores son más propensos a dejar el colegio o a considerarse inactivos. A medida que la edad aumenta, aumenta la probabilidad de abandono en un 1,5% en la media. El modelo lineal generalizado indica también una tendencia de este efecto de la edad a convertirse en más pronunciado en los colegios con mayor porcentaje de estudiantes hispanos. Los resultados confirman que el origen étnico mexicano aumenta la probabilidad de abandono y con un margen importante (5,5%, lo que lleva al abandono escolar entre estudiantes de origen mexicano a casi el doble del promedio). Un hallazgo igualmente importante es que esta probabilidad aumenta en los colegios con un status más alto. En otras palabras, mientras que la asistencia media de los estudiantes de la segunda generación a un colegio con un alto SSE reduce las oportunidades de abandono, para los niños de origen mexicano las aumenta. Este efecto tan remarcable se representa en el Gráfico 3, lo que muestra la relación entre las probabilidades de abandono y la composición de clase para toda la muestra CILS y para su componente mexicano.

GRÁFICO 3

EFFECTO DEL SSE DE LOS COLEGIOS SOBRE EL ABANDONO ESCOLAR PARA LOS ESTUDIANTES MEXICANOS Y EL PROMEDIO DE ESTUDIANTES DE SEGUNDA GENERACIÓN



Aunque este último efecto no se predijo, está conforme con el fundamento de nuestra segunda hipótesis de que en los colegios con un SSE más alto (y supuestamente menos étnicos) la tendencia a abandonar el colegio aumenta para los mexicanos de segunda ge-

neración. Esto significa una probabilidad menor de hacer lo mismo en los colegios con un SSE más bajo (supuestamente más étnicos). El doble efecto contextual de la composición de clase (positivo para la mayoría de los estudiantes, pero negativo para los mexicanos) subraya de nuevo el efecto nocivo de ambientes más competitivos para estudiantes de segunda generación que vienen de orígenes excepcionalmente desaventajados. Estos resultados apoyan, una vez más, la hipótesis original de Portes y MacLeod en 1996.

## RESUMEN

Este artículo ha intentado ampliar nuestro conocimiento de los logros académicos de la segunda generación de inmigrantes centrándose en los efectos a largo plazo de la composición étnica y de clase de los colegios a los que asisten. Hemos hallado que son bastante sólidos muchos de los efectos a nivel individual descubiertos en análisis anteriores, aún tratándose de diferentes contextos escolares. Dichos resultados incluyen la asociación positiva de la autoestima con las calificaciones medias y la graduación de la enseñanza secundaria y los efectos positivos que tiene crecer con los dos padres biológicos.

Otros resultados reproducen los que se encontraron en estudios basados en muestras de estudiantes a nivel nacional en Estados Unidos. En ellas se incluye el efecto contextual importante del status socioeconómico del colegio en las calificaciones y en reducir la probabilidad de abandono escolar. Como se vio en estudios anteriores, la composición de clase del colegio se relaciona con el SSE familiar reforzando las ya considerables ventajas de estudiantes de familias más privilegiadas. Los hijos de inmigrantes no son diferentes en este sentido de los estudiantes de origen nativo.

Notable es el efecto negativo de la duración de la residencia en EEUU sobre los logros escolares. Los largos periodos de residencia en los EE.UU. reducen los logros académicos independientemente del contexto escolar. Este resultado indica la influencia de la aculturación al atenuar la motivación inicial hacia el logro entre los jóvenes inmigrantes, reduciéndola al nivel que predomina entre los estudiantes de origen nativo. La significativa correlación negativa entre años de residencia en EE.UU. y horas dedicadas al estudio refuerza aun más esta conclusión (Portes y Rumbaut, 2001: 214).

Los hijos de inmigrantes chinos, coreanos, vietnamitas y mexicanos muestran patrones conocidos y opuestos de logro escolar. El presente análisis aclara lo que pasa cuando estudiantes del mismo origen étnico constituyen gran parte del alumnado. Planteamos como hipótesis un efecto contra-intuitivo de la composición étnica que conduce a una atenuación parcial de los efectos étnicos individuales. El fundamento teórico de esta hipótesis se ve muy apoyado por los resultados. Así, una vez que los efectos étnicos individuales sobre los promedios académicos se tienen en cuenta (positivos para los asiáticos; negativos para los mexicanos), la presencia de un número mayor de estudiantes de la misma etnia actúa ante todo como factor nivelador. Nuestra investigación sobre si este efecto nivelador está limitado al promedio de calificaciones como indicador del rendimiento académico muestra que no es así: el mismo resultado se puede ver en las calificaciones en matemáticas para ambos grupos étnicos, indicando la fuerza de este efecto contextual en distintos indicadores de rendimiento y a lo largo del tiempo.

Los estudiantes de origen mexicano no sólo sufren los niveles más bajos de rendimiento, sino también una mayor tendencia a abandonar el colegio. El nuevo descubrimiento en este análisis es que esta tendencia se vuelve mayor en los colegios con un status socio-económico más alto, al contrario de lo que pasa con otros estudiantes. Este resultado sugiere que el abandono escolar representa una «solución» para aquellos estudiantes que se enfrentan a ambientes escolares más competitivos donde las desventajas que se asocian con su procedencia étnica se vuelven altamente visibles, lo que les hace estar expuestos a una mayor discriminación, (Suárez-Orozco, 1987; Kasinitz *et al.*, 2001; Stanton-Salazar, 2001). Este último hallazgo, por supuesto, está conforme con las hipótesis de atenuación de los efectos étnicos negativos en los colegios de mayoría hispana (y en general de SSE mas bajo).

## CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio dejan claro que la composición étnica y de clase en los colegios a los que asisten jóvenes inmigrantes en la primera adolescencia afecta sus logros académicos y que lo hace de forma en que se contraviene el sentido común. Si nuestros hallazgos son confirmados por investigaciones futuras, tendrán impli-

caciones evidentes para las políticas que busquen mejorar los logros educacionales de estudiantes de diferentes clases y procedencias étnicas. Un tema importante que necesita atención es la interpretación de las ventajas académicas de los estudiantes de ciertos orígenes inmigrantes, como los asiáticos, y las desventajas de otros, como los mexicanos. Se han propuesto interpretaciones «culturalistas» de estos patrones que los atribuyen al «espíritu» de éxito asociado con las religiones asiáticas, y en particular la confucionista, y la falta de dicho instinto entre los grupos sumidos en una tradición católica (Brimelow, 1995; Huntington, 2004).

Tales interpretaciones ignoran los orígenes históricos específicos de cada grupo de inmigrantes y las formas en las que contextos diferentes de acogida afectan a la adaptación socioeconómica de la primera generación. Esto determina directamente los recursos que las familias de inmigrantes pueden dedicar a la educación de sus hijos. Los inmigrantes adultos que poseen recursos económicos, están bien educados y han sido bien recibidos por la sociedad de acogida, están en mucha mejor posición para apoyar eficazmente el éxito escolar de sus hijos. Este es el camino que han seguido los chinos y los coreanos, inmigrantes con unos niveles promedios de educación altos y que, como inmigrantes legales, tienen derecho a estar totalmente protegidos por la ley. En el caso de los vietnamitas, los bajos niveles de educación se ven compensados por una acogida oficial aún más favorable. Como refugiados de un régimen comunista, se les dio derecho a una asistencia gubernamental generosa que, entre otras cosas, les permitió reconstruir familias y crear comunidades fuertes en sus principales zonas de asentamiento en Norteamérica (Rumbaut y Ima, 1988; Zhou, 2001).

Tal ayuda no ha sido recibida por a los inmigrantes mexicanos, los cuales tienen niveles medios de educación y capacitaciones laborales más bajas que cualquier otro grupo significativo de inmigrantes en los Estados Unidos y sufren, además, una acogida negativa por parte de la sociedad y del estado. Los bajos niveles de capital humano entre los mexicanos no son consecuencia de un sistema de educación pobre en México, pero sí de su proximidad geográfica a los Estados Unidos. Otros países menos desarrollados tienen niveles medios de educación más bajos que los de México, pero no comparten una frontera de 2.000 millas con el país más rico del mundo (unos 3.200 kilómetros). Este accidente geográfico ha permitido a centenares de miles de campesinos y trabajadores

no cualificados mexicanos emigrar por tierra en busca de trabajos manuales, algo que los campesinos chinos, coreanos o vietnamitas no pueden hacer (Massey, 1987; Massey y Espinosa, 1997; Cornelius, 1998).

La presencia de tantos inmigrantes mexicanos pobres y sin educación refuerza los fuertes estereotipos entre la población norteamericana y contribuye a una acogida aun más negativa. Las autoridades federales ven a los mexicanos como a inmigrantes potencialmente ilegales, y les tratan como tales. El público en general les observa como parte de una «invasión tercermundista», movilizada por la pobreza y la opresión en los países de origen (Huntington, 2004). Al mismo tiempo, y a pesar de los estereotipos, los trabajadores mexicanos siguen estando en alta demanda por la industria agropecuaria, la industria de la construcción, los servicios de limpieza, la jardinería y otros sectores de trabajo manual intensivo. La rentabilidad de estas miles de empresas, a la que los trabajadores mexicanos hacen una contribución vital, se realiza a costa de los hijos que crecen en condiciones de severa desventaja.

Los trabajadores inmigrantes pobres y sin educación se congregan en comunidades transitorias y discriminadas que no pueden reunir el capital mínimo ni los recursos sociales para fomentar el progreso económico de sus propios miembros, y mucho menos proporcionar bases para el éxito educacional de sus hijos. A diferencia de los niños asiáticos, para los cuales los colegios son los medios para poner en práctica las costumbres de disciplina y las expectativas educacionales de éxito entre familias de clase media, los jóvenes mexicanos traen al colegio una experiencia común de pobreza, falta de educación y sobre todo falta de conocimiento de la importancia vital de los estudios en la sociedad norteamericana. El consecuente coeficiente «mexicano» negativo refleja directamente estas realidades en nuestra propia investigación y en todos los estudios previos.

A pesar de tales desventajas, la mayoría de los estudiantes de origen mexicano logra graduarse de los colegios de enseñanza secundaria y una minoría incluso llega a la universidad. Este logro, que refleja la determinación individual para sobreponerse a circunstancias adversas, no debe llevarnos a olvidar que las desventajas en capital humano y en contextos de acogida padecidas por la primera generación de inmigrantes mexicanos y de orígenes similares se acumulan con el tiempo, dando lugar a grandes desigualdades pos-

teriores. Si la sociedad norteamericana desea obtener un nivel mínimo de igualdad entre sus ciudadanos más recientes, se necesitarán urgentemente políticas que generen recursos familiares y comunitarios capaces de apoyar la educación de los jóvenes provenientes de los grupos más desaventajados.

Los colegios, especialmente los colegios en las áreas urbanas pobres donde se concentra esta población, no llevarán a cabo esta tarea. La clave reside en las instituciones familiares y comunitarias que los grupos de inmigrantes pueden desarrollar, pero para ello aquellos grupos compuestos en su mayoría por trabajadores no cualificados requieren un gran apoyo exterior (Zhou, 2004). Resultados previos basados en la encuesta a padres inmigrantes, conducida como parte del CILS, indican que *todos* los padres inmigrantes, sin tener en cuenta la nacionalidad o la clase social, tienen aspiraciones educacionales altas para sus hijos y están dispuestos a realizar grandes sacrificios para obtener estos objetivos (Portes y Rumbaut, 2001: 103-105). Sin embargo inmigrantes que no han sido bien educados y tampoco bien recibidos, que no disponen de recursos económicos y que viven en comunidades transitorias carecen de los conocimientos prácticos y de los medios para cumplir dichos objetivos.

Los mexicanos no sólo son el grupo inmigrante más numeroso en Estados Unidos, sino un grupo que, por razones anteriormente explicadas, es el más propenso a encontrarse en tal situación. Si la inmigración mexicana y de otros países de América Latina ha de seguir cumpliendo la tarea de satisfacer las necesidades laborales de una multitud de industrias y empresas en Norteamérica, cabe al estado diseñar políticas para enfrentar los costos sociales a largo plazo. De no ser así, los hijos de estos inmigrantes corren peligro de quedar recluidos permanentemente en la pobreza y la exclusión social, aumentando la ya considerable población minoritaria en los guetos urbanos de la nación. Dado el tamaño de esta población joven, tal posibilidad acarrea consecuencias sociales graves para las ciudades y regiones donde se concentra.

## REFERENCIAS

Alexander, K. L., y AARON PALLAS (1983): «Private Schools and Public Policy: New Evidence on Cognitive Achievement in Public and Private Schools», *Sociology of Education* 56: 170-182.



- ALEXANDER, K. L.; FENNESSEY, J.; McDILL, E. L., y D'AMICO, R. J. (1979): «School SES Influences - Composition or Context?», *Sociology of Education* 52: 222-237.
- ALWIN, D. F., y OTTO, L. B. (1977): «High School Context Effects on Aspirations», *Sociology of Education* 50: 259-73.
- BRIMELOW, P. (1995): *Alien Nation, Common Sense About America's Immigration Disaster*, New York: Random House.
- BRYK, A. S., y RAUDENBUSH, S. W. (1992): *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*, Newbury Park, CA: Sage.
- BRYK, A. S.; LEE, V., y HOLLAND, P. (1993): *Catholic Schools and the Common Good*, Cambridge, MA: Departamento de Prensa de la Universidad de Harvard.
- BRYK, A. S., y THUM, Y. M. (1989): «The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation», *American Educational Research Journal* 26: 353-83.
- COLEMAN, J. S. (1993): «The Design of Organizations and the Right to Act.», *Sociological Forum* 8:527-46.
- (1988): «Social Capital in the Creation of Human Capital», *American Journal of Sociology* 94 (Supplement): S95-121.
- , HOFFER, T., y KILGORE, S. B. (1982): *High School Achievement: Public, Catholic, and Other Private Schools Compared*, New York: Basic Books.
- CORNELIUS, W. A. (1998): «The Structural Embeddedness of Demand for Mexican Immigrant Labor: New Evidence from California», Pp. 115-55 in *Crossings: Mexican Immigration in Interdisciplinary Perspective*, edited by M. Suárez-Orozco. Cambridge: Center for Latin American Studies, Harvard University.
- ENTWISLE, D., y KARL, L. A. (1993): «The Beginning School Transition and Educational Stratification», *Annual Review of Sociology* 19: 401-23.
- ESPIRITU, Y. L., y WOLF, D. L. (2001): «The Paradox of Assimilation: Children of Filipino Immigrants in San Diego» Pp. 157-186 in *Ethnicities: Children of Immigrants in America*, editado por: RUMBAUT, R. G., y PORTES, A. Berkeley: Editorial de la Universidad de California y la Fundación Russell Sage.
- GAMORAN, A. (1992): «Social Factors in Education», In: *Encyclopedia of Educational Research*, 6.<sup>th</sup> Ed., edited by: ALKIN, M. C., New York: Macmillan, pp. 1222-1229.
- GANS, H. (1992): «Second-Generation Decline: Scenarios for the Economic and Ethnic Futures of the Post-1965 American Immigrants», *Ethnic and Racial Studies*, 15:173-92.
- HIRSCHMAN, Ch. (1994): «Problems and Prospects of Studying Immigrant Adaptation from the 1990 Population Census», *International Migration Review* 28 (Winter): 690-713.
- HUNTINGTON, S. (2004): «The Hispanic Challenge», *Foreign Policy*, March/April.

- JENSEN, L. (2001): «The Demographic Diversity of Immigrants and their Children», Pp. 21-56 in: *Ethnicities: Children of Immigrants in America*, edited by: RUMBAUTL, R. G., y PORTES, A. Berkeley, CA: Editorial de la Universidad de California y la Fundación Russell Sage.
- y CHITOSE, Y. (1994): «Today's Second Generation: Evidence from the 1990 U.S. Census», *International Migration Review* 28: 714-35.
- KAO, G., y TIENDA, M. (1998): «Educational Aspirations of Minority Youth», *American Journal of Education* 106 (May): 349-384.
- KASINITZ, Ph.; BATTLE, J., y MIYARES, I. (2001): «Fade to Black? The Children of West Indian Immigrants in South Florida» Pp. 267-300 in: *Ethnicities: Children of Immigrants in America*, edited by RUMBAUT, R. G., y PORTES, A. Berkeley, CA: Editorial de la Universidad de California y la Fundación Russell Sage.
- LEE, V., y BRYK, A. S. (1989): «A Multilevel Model of the Social Distribution of High School Achievement», *Sociology of Education* 62: 172-92.
- LÓPEZ, D. E., y STANTON-SALAZAR, R. D. (2001). «Mexican-Americans: A Second Generation at Risk», Pp. 57-90 in: *Ethnicities: Children of Immigrants in America*, edited by RUMBAUT, R. G., y PORTES, A. Berkeley, CA: Editorial de la Universidad de California y la Fundación Russell Sage.
- MASSEY, D. S. (1987): «Understanding Mexican Migration to the United States», *American Journal of Sociology* 92: 1372-403.
- , y ESPINOSA, K. E. (1997): «What's Driving Mexico-U.S. Migration? A Theoretical, Empirical, and Policy Analysis», *American Journal of Sociology*, 102: 939-99.
- , y FISCHER, M. J. (2003): «Stereotype Threat and Academic Performance: new Data from the National Longitudinal Survey of Freshmen», *Population Studies Center*, University of Pennsylvania (manuscript).
- MCNEAL, R. B. JR. (1997): «High School Dropouts: A Closer Examination of School Effects», *Social Science Quarterly* 78: 209-22.
- ORFIELD, G., y MONFORT, F. (1988): *Racial Change and Desegregation in Large School Districts: Trends Through the 1986-1987 School Year*.
- ORFIELD, G.; BACHMEIER, M. D.; JAMES, D. R., y EITLE, T. (1997): «Deepening Segregation in American Public Schools: A Special Report from the Harvard Project on School Desegregation», *Equity and Excellence in Education* 30(2): 5-24.
- SUET-LING, P. (1998): «The School Compositional Effect of Single-Parenthood on Tenth-Grade Achievement», *Sociology of Education* 71 (Jan): 24-43.
- PORTES, A., y LINGXIN, H. (1998): «E Pluribus Unum: Bilingualism and Loss of Language in the Second Generation», *Sociology of Education* 71:269-94.

- (2002): «The Price of Uniformity: Language, Family, and Personality Adjustment in the Immigrant Second Generation», *Ethnic and Racial Studies* 25 (November): 889-912.
- PORTES, A., y MACLEOD, D. (1996): «Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context», *Sociology of Education* 69:255-75.
- PORTES, A., y RUMBAUT, R. G. (1996): *Immigrant America: A Portrait*, Berkeley, CA: Editorial de la Universidad de California.
- (2001): *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley, CA: Editorial de la Universidad de California y la Fundación Russell Sage.
- PORTES, A., y ZHOU, M. (1993): «The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants Among Post-1965 Immigrant Youth», *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* 530:74-96.
- RAUDENBUSH, S., y BRYK, A. S. (1986): «A Hierarchical Model for Studying School Effects», *Sociology of Education* 59:1-17.
- REARDON, S. F.; YUN, J. T., y MCNULTY EITLE, T. (2000): «The Changing Structure of School Segregation: Measurement and Evidence of Multiracial Metropolitan-Area School Segregation: 1989-1995», *Demography* 37:351-364.
- RODRÍGUEZ, T. D. (1999): *The Effect of School Ethnic Context upon the Psychosocial and Academic Performance of Second-Generation Youths*, Ph. D. dissertation, Department of Sociology, The Johns Hopkins University.
- ROSCIGNO, V. J. (1998): «Race and the Reproduction of Educational Disadvantage», *Social Forces* 76(3): 1033-60.
- ROSENBAUM, J. (2001): «Two Revolutions in Educational Attainment Research over the Past Thirty Years», *Keynote Address to Spencer Foundation Anniversary Conference*, Chicago (December).
- RUMBAUT, R. G. (1994): «The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-Esteem, and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants», *International Migration Review* 28:748-94.
- y IMA, K. (1988): *The Adaptation of Southeast Asian Refugee Youth: A Comparative Study*, Washington, DC.
- RUMBERGER, R. W. (1995): «Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools», *American Educational Research Journal* 32: 583-625.
- y THOMAS, S. L. (2000): «The Distribution of Dropout and Turnover Rates Among Urban and Suburban High Schools», *Sociology of Education* 73 (January): 39-67.

- RUMBERGER, R. W., y WILLMS, J. D. (1992): «The Impact of Racial and Ethnic Segregation on the Achievement Gap in California High Schools», *Educational Evaluation and Policy Analysis* 14(4): 377-396.
- SEWELL, W. H.; HALLER, A. D., y PORTES, A. (1969): «The Educational and Early Occupational Attainment Process», *American Sociological Review* 34: 82-92.
- SEWELL, W., y HAUSER, R. M. (1972): «Causes and Consequences of Higher Education: Models of the Status Attainment Process», *American Journal of Agricultural Economics* 54 (December): 851-861.
- STANTON-SALAZAR, R. (2001): *Manufacturing Hope and Despair: The School and Kin Support Networks of Mexican-American Youths*, New York: Teachers' College Press.
- STEELE, C. (1992): «Race and Schooling of Black Americans», *The Atlantic Monthly* 269(4): 68-78.
- (1997): «A Threat in the Air: How Stereotypes Shape the Intellectual Identities and Performance of Women and African Americans», *American Psychologist* 52:613-29.
- SUÁREZ-OROZCO, M. (1996): «Worlds Apart: Generational Discontinuities and the Latino Experience in School», *Paper presented at the Session on Growing up American*, Meetings of the American Association for the Advancement of Science, Baltimore: February.
- U. S. BUREAU OF THE CENSUS (1997): *Annual Demographic Files*, Current Population Surveys, March. (Selected tabulations.)
- 2000: «Coming from the Americas: A Profile of the Nation's Latin American Foreign Born», *Census Brief*, CENBR/00-3, Washington DC: U. S. Census Bureau, Economics and Statistics Administration.
- WOLF, D. L. (1997): «Family Secrets: Transnational Struggles among Children of Filipino Immigrants», *Sociological Perspectives* 40: 457-82.
- ZHOU, M. (2004): «Revisiting Ethnic Entrepreneurship: Convergencies, Controversies, and Conceptual Advancements», *International Migration Review* (en preparación).
- (1997): «Growing up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants», *Annual Review of Sociology* 23: 63-95.
- (2001): «Straddling Different Worlds: The Acculturation of Vietnamese Refugee Children», Pp. 187-227 in: *Ethnicities: Children of Immigrants in America*, editado por: RUMBAUT, R. G., y PORTES, A., Berkeley, CA: Editorial de la Universidad de California y la Fundación Russell Sage.
- , y BANKSTON, C. (1998): *Growing up American: How Vietnamese Immigrants Adapt to Life in the United States*, New York: Fundación Russell Sage.

## APÉNDICE

## CARACTERÍSTICAS DE LAS VARIABLES USADAS EN EL ANÁLISIS

VARIABLE	Descripción	Promedio	S.D.	INTERVALO
<i>DEPENDIENTES:</i>				
GPA, 1995	El promedio de las calificaciones en bachillerato ponderado para licenciaturas (del historial académico).	2,47	0,95	0 - 5
Abandono	Estudiante que oficialmente ha abandonado el colegio (del historial académico).	0,07		1 (abandono)
Inactivo	Estudiante que no asiste al colegio y cuyo paradero es desconocido (del historial académico).	0,14		2 (inactivo) 3 (en el colegio o graduado)
<i>INDEPENDIENTES:</i>				
<i>Control:</i>				
Región	Ciudad/Estado donde se encuentra el colegio	0,47	0,50	1 (San Diego, CA) 0 (Miami, FL)
<i>Demográfico:</i>				
Edad	Años	14,23	0,86	12 - 18
Género		0,51	0,50	1 (Femenino) 0 (Masculino)
Años en EE.UU. <10 años	Llegados a EE.UU. hace menos de 10 años	0,27	0,44	1 (<10 años) 0 (en los otros casos)
Años en EE.UU. >=10 años	Llegados a EE.UU. al menos hace 10 años	0,27	0,44	1 (>=10 años) 0 (en los otros casos)
<i>Familia:</i>				
Status socioeconómico familiar	Una suma ponderada por unidades de la educación, el status ocupacional y la propiedad del padre y la madre.	-0,05	0,75	-1,66 - 2,09
Familiar intacta	El estudiante vive con sus dos padres biológicos	0,64	0,48	0 (no) 1 (si)
<i>Psico-social:</i>				
Autoestima	Resultados según la escala Rosenberg en los colegios de enseñanza secundaria	3,30	0,52	1 - 4 (la más alta)
Expectativas educacionales a una edad temprana	Nivel de educación que cada estudiante espera completar en los colegios de enseñanza secundaria.	4,51	0,80	1 (< colegio de secundaria) a 5 (graduado)
<i>Origen nacional:</i>				
Asiático	Padres chinos, coreanos o vietnamitas.	0,09	0,28	0 - 1 (asiático)
Mexicano	Padres mexicanos	0,14	0,35	0 - 1 (mexicano)

## APÉNDICE (Cont.)

## CARACTERÍSTICAS DE LAS VARIABLES USADAS EN EL ANÁLISIS

<i>VARIABLE</i>	<i>Descripción</i>	<i>Promedio</i>	<i>S.D.</i>	<i>INTERVALO</i>
<i>Contextual:</i> Promedio del status socioeconómico del colegio	Cien menos el porcentaje de estudiantes en colegios de secundaria aptos para el programa subvencionado por el estado	53,55	24,12	7 - 99
Porcentaje asiático	Porcentaje de estudiantes de origen asiático en los colegios de secundaria (del historial académico)	14,82	17,15	0 - 45
Porcentaje hispano	Porcentaje de estudiantes de origen hispano u otro origen latino en los colegios de secundaria (del historial académico)	45,55	33,06	4 - 99