

El capital humano de los inmigrantes adultos en España. ¿Quiénes vuelven a estudiar?

JACOBO MUÑOZ COMET*

RESUMEN

La inversión en educación en el país de acogida es una oportunidad para la población inmigrante no solo para equipararse a la autóctona en términos de cualificación, sino también para reactivar las competencias y habilidades adquiridas en sus países de origen. En este artículo se estudia qué inmigrantes adultos residentes en España deciden volver a estudiar. Los principales resultados muestran que en torno a uno de cada diez cursa estudios, sin embargo la probabilidad de hacerlo es menor entre aquellos que experimentan mayores dificultades para transferir su capital humano adquirido en origen. Además, entre estos últimos hay una preferencia por la educación no reglada, posiblemente por plantear menos barreras de acceso en comparación con la educación reglada.

1. EL VALOR DEL CAPITAL HUMANO EN EL MERCADO LABORAL

La importancia del capital humano de las personas para su situación en el mercado laboral ha quedado bien demostrada en la crisis económica de 2008. En los últimos años, el paro no ha golpeado en España a todos por igual, afectando mucho más a aquellos indivi-

* Universidad Nacional de Educación a Distancia (jmcomet@poli.uned.es).

duos con niveles educativos bajos y de menor edad, esto último asociado normalmente a una menor experiencia laboral.

El interés por el capital humano en términos económicos se remonta a los años setenta del siglo pasado. La teoría afirma que las personas acceden al mercado de trabajo con diferentes competencias. Además de las propias habilidades innatas, una parte importante de esas capacidades se adquiere a través de la formación, es decir, de la inversión en capital humano (Becker, 1975). De este modo, la oferta de trabajo no solo es valorada por la cantidad de actividad que el individuo es capaz de ofrecer, sino también por la calidad de la misma. Desde esta perspectiva, por ejemplo, las diferencias salariales son una consecuencia de la mayor o menor inversión en capital humano: los más cualificados son quienes alcanzan unos ingresos más elevados a lo largo de sus carreras profesionales (Mincer, 1974).

La fuerza de trabajo del mercado laboral español ha experimentado cambios en los últimos años con la intensa llegada de inmigrantes desde el inicio del siglo XXI. La población procedente del extranjero presentaba, en general, niveles educativos más bajos que los de los españoles (Garrido, 2008). No obstante, se apreciaban diferencias notables según el lugar de procedencia: mientras que los nacionales de países perte-

ncientes a la Unión Europea de los 15 (UE-15)¹ alcanzaban estudios incluso superiores que los de los autóctonos, en el extremo opuesto se encontraban los africanos, con niveles educativos básicos. El acceso al mercado laboral español del colectivo inmigrante a través de las peores ocupaciones pudo deberse a diversos motivos, pero uno fundamental está relacionado con el bajo nivel de capital humano con el que llegaron a España. Para muchos inmigrantes, escapar de las posiciones más vulnerables del mercado de trabajo pasaría, al menos en parte, por adquirir una mejor preparación, ya sea por medio de nuevos estudios o de experiencia laboral específica.

En el cuadro 1 se presentan algunas características sociodemográficas de la población española e inmigrante de distintos orígenes a partir de los datos de la *Encuesta de Población Activa* (EPA) para el periodo 2008-2016. Puesto que más adelante nos vamos a centrar en las personas que, habiendo finalizado sus estudios, deciden volver a estudiar, la muestra seleccionada está compuesta por adultos entre 18 y 55 años que, en el momento de la entrevista, habían abandonado el sistema educativo. De esta manera se excluyen de los análisis a los individuos mayores de 17 años que están estudiando, pero que, en realidad, continúan completando un itinerario académico estándar; es decir, que nunca han dejado el sistema educativo.

La EPA ofrece información sobre la edad a la que se obtuvo el máximo nivel de estudios. Sin embargo, no se puede saber directamente si alguien que está estudiando lo hace porque está continuando el siguiente nivel de estudios (itinerario académico estándar) o porque ha decidido volver al sistema educativo (retorno). Para seleccionar únicamente estos últimos casos, se ha procedido de la siguiente forma. Dado que la gran mayoría ha finalizado sus estudios antes de los 30 años, las personas de esta edad o mayores se incluyen directamente en la muestra. En cuanto a los menores de 30 años, también se incluyen a los que indican no estar estudiando, ya que se entiende que ya han abandonado el sistema educativo.

Respecto a los menores de 30 años que afirman estar estudiando, para discriminar a los que nunca dejaron de estudiar, se seleccionan solo los casos cuyas características presentan

¹ Los países miembros que formaban parte de la Unión Europea hasta la ampliación de 2004.

indicios de tratarse de gente que previamente abandonó el sistema educativo. Entre aquellos que estudian y, simultáneamente, están ocupados, se seleccionan únicamente a los que lo hacen a tiempo completo, es decir, a aquellos para los cuales el trabajo representa su principal actividad. Además, también se incluyen a los que estudian a la vez que trabajan, siempre y cuando el tiempo que ha pasado desde que obtuvieron su máximo nivel de estudios sea superior a un determinado periodo de tiempo². Por otra parte, entre los que estudian sin estar trabajando (parados e inactivos) solo se seleccionan los casos que cumplen al menos uno de los dos siguientes criterios: i) tienen experiencia profesional previa, siempre y cuando no sea en empleos típicos entre estudiantes³; y ii) ha pasado un tiempo determinado desde que alcanzaron su máximo nivel educativo. Siguiendo las anteriores restricciones, de todas las personas entre 18 y 29 años que estudian, pero no trabajan se ha seleccionado el 31,2 por ciento de los casos.

En el cuadro 1 se observa, por un lado, que la población inmigrante residente en España presenta desde el inicio de la crisis hasta la actualidad un nivel educativo más bajo, algo que ya se daba durante la época de bonanza económica. Si nos fijamos en los estudios universitarios, un 24,1 por ciento de los españoles acredita este nivel educativo, mientras que el resto de grupos se queda por debajo del 20 por ciento, destacando los africanos, con un 6,6 por ciento. La excepción al patrón anterior la encontramos en el colectivo de la UE-15+occ⁴, grupo que cuenta con un 33,6 por ciento de universitarios. Dejando

² El tiempo se calcula teniendo en cuenta la duración estándar del siguiente nivel de estudios al finalizar una etapa, sumada a un margen de dos años para los casos en los que los estudios no se acaban en el tiempo previsto. Por ejemplo, a una persona cuyo máximo nivel de estudios sea secundaria básica, el siguiente nivel de estudios que le corresponde (Bachillerato o FP1) consiste en dos cursos académicos. Si esa persona afirma estar estudiando cinco años después de haber finalizado la secundaria básica, se asume que ha habido una interrupción y ha vuelto a acceder al sistema educativo.

³ Para identificar los trabajos típicos de estudiantes, se ha estudiado la distribución de ocupaciones (a tres dígitos de la CNO-94) para una muestra compuesta por personas menores de 26 años que están estudiando educación formal y trabajando a tiempo parcial y con contrato temporal. La mitad de la muestra se encontraba empleada en las siguientes cinco ocupaciones: (i) otros profesores y profesionales de la enseñanza; (ii) deportistas, entrenadores, instructores deportivos, monitores de actividades recreativas; (iii) camareros asalariados; (iv) vendedores en tiendas y almacenes; y (v) cuidadores de niños.

⁴ El grupo "UE-15+occ" incluye además de los procedentes de la Unión Europea de los 15, a inmigrantes de otros países occidentales y económicamente desarrollados.

CUADRO 1

CARACTERÍSTICAS DE ESPAÑOLES NACIDOS EN ESPAÑA E INMIGRANTES DE 18 A 55 AÑOS QUE HAN ABANDONADO EL SISTEMA EDUCATIVO (PORCENTAJES Y MEDIAS)*

	<i>España</i>	<i>UE-15+Occ</i>	<i>Latinoamérica</i>	<i>Resto de Europa</i>	<i>África</i>	<i>Asia</i>
<i>Mujeres</i>	48,5	49,3	56,1	54,0	41,3	45,3
<i>Edad (media aritmética)</i>	38,9	40,2	36,3	35,4	36,0	37,2
<i>Nivel educativo</i>						
Primaria o menos	13,5	9,2	17,8	12,0	54,3	35,5
Secundaria básica	28,4	19,7	21,6	18,4	18,7	25,5
FP	22,2	20,1	11,0	21,7	5,1	4,8
Bachillerato	11,8	17,4	32,5	32,6	15,3	21,8
Universidad	24,1	33,6	17,1	15,3	6,6	12,4
	100	100	100	100	100	100
<i>Educación finalizada en España</i>						
Primaria	-	48,2	19,1	13,2	17,9	15,0
Secundaria básica	-	7,6	10,3	10,0	32,6	14,0
FP	-	22,8	21,9	17,4	25,2	32,4
Bachillerato	-	23,1	22,0	22,6	14,6	10,0
Universidad	-	15,0	20,2	23,5	14,4	23,1
	-	31,5	25,6	26,5	13,2	20,5
		100	100	100	100	100
<i>Experiencia laboral en España (media aritmética)</i>	19,0	13,9	8,0	7,2	9,9	9,3
<i>Experiencia laboral premigratoria (media aritmética)</i>	-	5,8	9,3	9,6	10,3	11,1
<i>Situación laboral</i>						
Ocupado	68,7	68,3	66,0	61,7	41,5	71,0
Parado	16,4	14,8	24,1	26,2	35,5	11,8
Inactivo	14,9	16,9	9,9	12,1	23,0	17,2
	100	100	100	100	100	100
Individuos	19.346.872	587.881	1.877.963	879.753	837.331	187.402

Nota: * La muestra ha sido ponderada por el factor de elevación de la EPA.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA (I/2008 – II/2016).

aparte este último caso, se puede afirmar que el perfil educativo de los inmigrantes en España supone un obstáculo para su acceso a ocupaciones cualificadas, ya que la educación continua siendo uno de los recursos fundamentales para ascender socialmente (Requena, 2016). Por otra parte, no hay que olvidar que la composición del colectivo inmigrante durante los años de la crisis económica está condicionada por las salidas del país que se produjeron durante este periodo. A este respecto, se sabe que entre 2008 y 2010 la probabilidad de emigrar de España entre los nacidos en el extranjero era mayor para los que tenían un nivel educativo bajo y se encontraban desempleados (Miyar-Busto y Muñoz-Comet, 2015). Dicho de otra forma, se quedaban en el país los que estaban teniendo una mejor integración laboral y presentaban un perfil educativo más alto.

El capital humano de los inmigrantes no solo es menor en términos de educación, sino también en lo que se refiere a experiencia laboral en España (cuadro 1). Teniendo en cuenta la diferencia de años entre la edad en el momento de la entrevista y la edad a la que finalizaron los estudios, se observa que los españoles acumulan un mayor tiempo en el mercado de trabajo que el resto de grupos de inmigrantes. Mientras que para los primeros la media se sitúa en 19 años, para el resto no se superan los 10 años, con la excepción de los procedentes de la UE-15+occ, con 13,9 años de media. El tiempo potencial en el mercado laboral es una característica relevante porque durante ese periodo se puede acumular nuevo capital humano a través del aprendizaje en el puesto de trabajo. En este sentido, Becker (1975) señalaba que el capital humano específico de los trabajadores es aquel que les permite aumentar la productividad de la empresa que les ha formado en mayor medida de lo que podrían en otras empresas del sector. La formación adquirida en el lugar de trabajo crearía un vínculo más fuerte entre el empleador y el empleado, repercutiendo a largo plazo positivamente en el salario de este último (McDonald y Worswick, 1998).

Sin embargo, el efecto del tiempo en el mercado laboral solo puede ser positivo si efectivamente transcurre en un puesto de trabajo, especialmente en uno donde haya oportunidades de formación específica (Muñoz-Comet, 2016). A lo largo de la crisis económica se observa que la situación de desempleo entre la población activa ha sido mayor para los inmigrantes. Mientras que un 16,4 por ciento de los españoles de 18 a

55 años que habían abandonado el sistema educativo se encontraba en el paro, los porcentajes eran muy superiores entre los latinoamericanos (24,1 por ciento), los europeos del Este (26,2 por ciento) y los africanos (35,5 por ciento). Por el contrario, en la situación opuesta se encontraban los procedentes de la UE-15+occ y los asiáticos, con porcentajes de parados por debajo del de los españoles.

Por último, en el cuadro 1 se observa que el tiempo potencial en el mercado laboral de los inmigrantes se asemeja al de los autóctonos si se toma en consideración el periodo previo a su llegada a España. Sin embargo, el capital humano adquirido en origen no tiene el mismo valor que el obtenido en el país de destino. Como se explicará a continuación, las habilidades y competencias aprendidas en el extranjero se devalúan al emigrar. Por eso, la adquisición de nuevo capital humano en el propio país de destino tiene un valor especial en el caso de los inmigrantes. En este sentido, es interesante ver que cerca de la mitad de los nacionales procedentes de la UE-15 que residen en España ha finalizado su máximo nivel de educación en nuestro país. Muy lejos de esta cifra quedan el resto de grupos, con un porcentaje de personas con estudios alcanzados en España entre el 10 y el 20 por ciento. No obstante, los niveles educativos que obtienen en España son, en general, más altos que los de los inmigrantes que finalizaron sus estudios antes de emigrar.

2. EL CASO DE LOS INMIGRANTES: DEVALUACIÓN AL EMIGRAR Y NUEVA INVERSIÓN

Los proyectos migratorios llevan consigo costes para aquellos que deciden abandonar su país de origen. Entre otros, se encuentran los problemas para transferir el capital humano una vez que se emigra (Friedberg, 2000; Chiswick, y Miller, 2009). Al llegar al país de destino, las competencias y habilidades adquiridas en el extranjero pierden parte de su valor. Las causas pueden ser de diverso tipo: la menor calidad de los sistemas educativos de los países de origen y, por tanto, la menor adecuación de ese capital humano a las demandas del país de acogida (Bratsberg y Terrel, 2002; Kanas y Van Tubergen, 2009); las dificultades para conseguir el reconocimiento de las credenciales obtenidas en el extranjero (Li, 2001); o un insuficiente manejo del idioma oficial del país

de destino, lo cual impediría sacar todo el beneficio al conocimiento y las habilidades aprendidas (Chiswick, 2009). La devaluación del capital humano de los inmigrantes repercute en que la integración en el mercado laboral de este colectivo sea peor que la de los autóctonos, ya sea en términos de temporalidad, sobrecualificación o salarios. Durante la actual crisis económica, por ejemplo, se ha comprobado que la educación de los nacidos en el extranjero ofrecía una menor protección frente al desempleo que la de los españoles (Cebolla-Boado *et al.*, 2015).

Diversos estudios muestran que los inmigrantes que adquieren estudios en el país de destino se ven beneficiados de diferentes formas. No solamente les ayuda a mejorar su integración laboral (Bratsberg y Ragan, 2002), sino que también les sirve para reactivar el capital humano que acumularon antes de emigrar (Adamuti-Trache y Sweet, 2005; Sanromá *et al.*, 2009). La importancia que adquiere para este colectivo una nueva inversión en educación contrasta con la ausencia de estudios sobre el acceso al sistema educativo de los inmigrantes adultos en países del sur de Europa, región que recientemente ha recibido un gran volumen de población nacida en el extranjero y cuya integración laboral se ha caracterizado por una alta precariedad (Kogan, 2006; González-Enríquez y Triandafyllidou, 2009). Además, el interés por este fenómeno guarda una estrecha relación con la preocupación de la Comisión Europea por impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), entre otros objetivos, para “incrementar la participación en el aprendizaje permanente de personas de todas las edades, incluidas aquellas con necesidades especiales y otros grupos con desventajas, sin importar el estatus socio-económico”⁵.

2.1. ¿Quiénes invierten más en nueva educación?

Los inmigrantes adultos que deciden continuar sus estudios en el país de acogida pueden elegir entre matricularse en educación reglada o en educación no reglada. Mientras que la primera es aquella incluida en los planes oficiales del sistema educativo, la educación no formal

⁵ Decisión Nº 1720/2006/EC del Parlamento Europeo, de 15 de noviembre de 2006, para establecer una acción programada en el campo del aprendizaje a lo largo de la vida.

abarca una gran variedad de programas que, al finalizarlos, no proporcionan un título oficial y que, en rigor, solo están reconocidos por los centros que los imparten. También se distingue de la educación formal por ser más flexible y accesible (Hoppers, 2006; Romi y Schmida, 2009). Mientras que, en algunos casos, se requiere un nivel educativo mínimo para poder ingresar en estos cursos, en otros, no se exige ninguna titulación previa, lo cual facilita el acceso al sistema educativo a través de este tipo de programas. Por otra parte, los sistemas de validación de la educación no reglada son más débiles que los de la educación reglada, entre otras razones, porque en esta última el aprendizaje es evaluado, y las competencias adquiridas son más transparentes y están más reconocidas internacionalmente (Colardyn y Bjornavold, 2004; Eshach, 2007). La educación no formal no siempre ofrece rendimiento en el mercado laboral. Por ejemplo, la participación en este tipo de programas carece de efecto alguno a la hora de reducir el riesgo de sufrir sobrecualificación, a menos que esta se complemente con educación formal (Lassibille *et al.*, 2001).

¿Pero qué inmigrantes adultos deciden volver a estudiar en el país de acogida? En el cuadro 2 se observa que, como cabría esperar, aquellas personas que emigraron a una edad más temprana han cursado estudios en España con más frecuencia. Esta evidencia presta apoyo a otros trabajos que encuentran una relación negativa entre la edad de llegada al país de destino y la probabilidad de volver a estudiar. La explicación estaría en que los inmigrantes más jóvenes tienen por delante una vida laboral más larga y, por ello, mayores oportunidades de sacar rendimiento a su inversión. Por otra parte, en el cuadro 2 también se aprecia una relación positiva entre el nivel educativo y las opciones de estudiar, resultado que apunta hacia un efecto complementario —en vez de sustitutivo— de la educación en el país de acogida. Aquellos que emigran con un mayor nivel de estudios hallan beneficio en complementar esa educación con una nueva en el país de acogida. Lo mismo sucede con los inmigrantes que se encuentran en una situación de desempleo, especialmente los inactivos, quienes cursan estudios en mayor medida que los ocupados. Posiblemente, la razón reside en los costes de oportunidad de estudiar, menores si uno no tiene trabajo. Por último, es interesante apuntar que para los más mayores, los menos educados y los ocupados —es decir, los que estudian en menor proporción— el acceso a la educación no reglada parece más habitual que la reglada.

CUADRO 2

PORCENTAJE DE INMIGRANTES (18-55 AÑOS)* QUE NO ESTUDIAN, QUE CURSAN ESTUDIOS REGLADOS Y QUE CURSAN ESTUDIOS NO-REGLADOS, POR EDAD AL EMIGRAR, NIVEL EDUCATIVO Y SITUACIÓN LABORAL**

	<i>No estudian</i>	<i>Reglados</i>	<i>No-reglados</i>	
<i>Edad al emigrar</i>				
<16 años	85,5	7,7	6,8	100 (584.343)
Entre 16 y 25 años	91,9	2,9	5,2	100 (1.510.600)
Entre 26 y 35 años	92,1	1,9	6,0	100 (1.535.155)
Entre 36 y 45 años	93,6	1,2	5,2	100 (637.110)
>45 años	93,5	0,7	5,8	100 (103.122)
<i>Nivel educativo</i>				
Primaria o menos	95,2	1,1	3,7	100 (1.015.573)
Secundaria básica	93,5	2,0	4,5	100 (886.815)
FP	90,3	3,5	6,2	100 (567.323)
Bachillerato	90,9	3,5	5,6	100 (1.168.882)
Universidad	85,0	5,1	9,9	100 (731.737)
<i>Situación laboral</i>				
Ocupado	92,7	2,0	5,3	100 (2.665.452)
Parado	90,1	2,8	7,1	100 (1.088.790)
Inactivo	88,0	6,6	5,4	100 (616.088)
Individuos	3.993.662	125.776	250.892	

Notas: * Como se explica en el apartado 1, se trata de inmigrantes que previamente abandonaron el sistema educativo.

** La muestra ha sido ponderada por el factor de elevación de la EPA.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA (I/2008 – II/2016).

Aparte de la edad al emigrar, el nivel educativo y la situación laboral, la mayoría de los trabajos empíricos que han abordado el acceso a la educación de la población inmigrante adulta han puesto el foco en las dificultades de la transferencia del capital humano. Si bien hay un consenso amplio en lo determinante que es este factor a la hora de rea-

lizar una nueva inversión, el acuerdo sobre cómo afectará en la probabilidad de volver a estudiar es más ambiguo. Básicamente, hay dos perspectivas que apuntan hacia efectos opuestos de los problemas de la transferencia del capital humano: la perspectiva de la inversión en capital humano de los inmigrantes y la perspectiva de las barreras.

La perspectiva de la inversión en capital humano de los inmigrantes

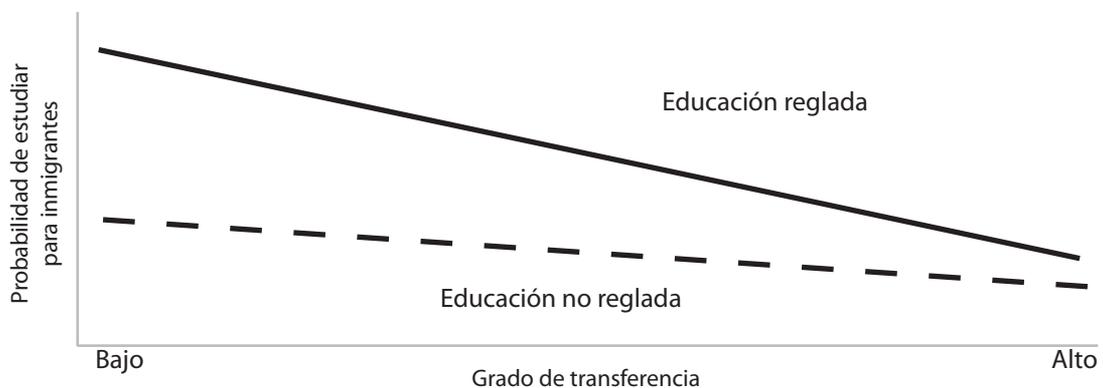
La mayoría de los estudios sobre la inversión en educación de los inmigrantes en el país de acogida han utilizado el modelo *Immigrant Human Capital Investment* (IHCI) propuesto por Duleep y Regets (1999). Según los autores, la decisión de invertir en educación depende del balance entre los costes de oportunidad y el rendimiento que se espera sacar de dicha inversión. Siempre que estos últimos superen a los primeros, el incentivo para comenzar estudios será más alto. Siguiendo este planteamiento, en el caso específico de los inmigrantes una cuestión clave reside en la devaluación que su capital humano sufre al llegar al país de destino. El rendimiento de la educación para esta población tendría dos componentes: i) el rendimiento normal (el mismo que para autóctonos), y ii) el rendimiento específico para inmigrantes (al incrementar el valor de su educación en origen). De acuerdo con el modelo IHCI, los inmigrantes que afrontan más dificultades para transferir su capital humano son los que tienen después más incentivos para invertir, ya que esperan obtener mayores rendimientos.

Diversos estudios han abordado la identificación y explicación de los determinantes de los que depende la inversión en capital humano para los inmigrantes adultos. Algunos trabajos coinciden en que los inmigrantes con mayores problemas para transferir su capital humano, relacionados con el idioma o los motivos de emigrar, son los que tienen más opciones de continuar estudiando después de emigrar. En Estados Unidos y en Australia se ha comprobado que los inmigrantes cuya lengua materna no es el inglés tienen una mayor probabilidad de volver a estudiar (Chiswick y Miller, 1994; Calvo y Sarkisian, 2015). Asimismo, otras investigaciones muestran que los refugiados, cuyas circunstancias al emigrar no son favorables, tienen igualmente mayor probabilidad de invertir en educación, al contrario que los inmigrantes que llegan al país de destino con un preacuerdo de contrato para trabajar (Khan, 1997; Cobb-Clark *et al.*, 2005).

De acuerdo con el modelo IHCI cabría esperar tres resultados (gráfico 1). El capital humano de los nacidos en el extranjero está devaluado, por lo que una nueva inversión en educación les proporciona un rendimiento extra. Puesto que los autóctonos no se enfrentan a problemas de transferencia, los inmigrantes tienen más incen-

GRÁFICO 1

ESCENARIO SEGÚN MODELO *IMMIGRANT HUMAN CAPITAL INVESTMENT* (IHCI)



- H1a. Los autóctonos participan menos en el sistema educativo que los inmigrantes.
- H2a. Los inmigrantes con más dificultades para transferir su capital humano cursan estudios en mayor medida que los inmigrantes con menos dificultades.
- H3a. Los inmigrantes con más dificultades para transferir su capital humano prefieren cursar estudios reglados.

Fuente: Elaboración propia.

tivos y, en consecuencia, deberían estudiar en mayor medida que los españoles (hipótesis 1a). Sin embargo, la depreciación del capital humano no es igual para todos los inmigrantes. Los que sufren más dificultades de transferencia experimentan una mayor penalización y, por tanto, pueden obtener más rendimientos de una nueva inversión. De ahí que los inmigrantes que presentan más limitaciones para exportar su capital humano tengan más opciones de estudiar que los que lo transfieren con más facilidad (hipótesis 2a). Por último, la probabilidad de matricularse en estudios puede ser diferente dependiendo del tipo de educación. Dado que la educación no reglada no es oficial y goza de un reconocimiento más limitado, su valor en el mercado laboral será menor y, por ello, ofrecerá un rendimiento más bajo que el de la educación formal. Por esta razón, se espera que los inmigrantes con más problemas de transferencia prefieran la educación formal (hipótesis 3a).

Perspectiva de las barreras

A diferencia de los estudiantes tradicionales, las personas que vuelven a estudiar a una edad adulta se enfrentan a diversos obstáculos. Junto a las responsabilidades económicas y familiares, el entorno institucional también puede contribuir a dificultar la participación en el sistema educativo (Bowl, 2001; Rubenson y Desjardins, 2009). En el caso específico de la población inmigrante, las barreras en el acceso a la educación superior son diversas (Erisman y Looney, 2007). Entre otras, un limitado dominio del idioma y una inadecuada preparación educativa en el país de origen son barreras para continuar estudiando. Asimismo, los inmigrantes con una situación legal irregular encuentran más dificultades a la hora de acceder a la educación. Por ejemplo, en los Estados Unidos, los latinoamericanos sin permiso de residencia o sin la ciudadanía se enfrentan a mayores restricciones a la hora de aspirar a ayudas y becas federales para estudiantes (Bohon *et al.*, 2005).

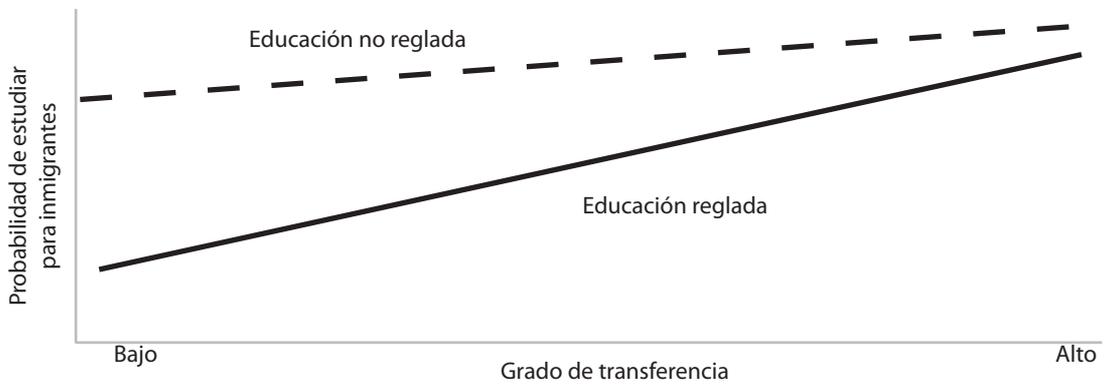
Algunos trabajos empíricos que han estudiado la inversión en educación posmigratoria, han puesto de relieve que los inmigrantes con más dificultades para transferir su capital humano acceden menos al sistema educativo en el país de acogida. Resultados en esta línea

se han hallado en Estados Unidos y en Canadá, donde los adultos nacidos en el extranjero con un buen dominio del idioma del país de destino tienen una mayor probabilidad de estudiar que los inmigrantes de países de habla no inglesa (Akresh, 2007; Adamuti-Trache y Sweet, 2010). En los Países Bajos, los inmigrantes procedentes de las antiguas colonias de las Antillas invierten más en educación que los marroquíes y los turcos (Van Tubergen y Werfhorst, 2007). Los investigadores han subrayado que para acceder al sistema educativo en el país de destino es necesario tener un dominio suficiente del idioma oficial, así como poseer unas competencias educativas mínimas. Por tanto, es posible que los inmigrantes menos próximos lingüística y culturalmente, y lógicamente con mayores problemas para transferir su capital humano, encuentren más barreras si desean estudiar.

Siguiendo la perspectiva basada en las barreras, planteamos las siguientes tres hipótesis (gráfico 2). En primer lugar, los autóctonos no se enfrentan a los problemas de transferencia causados por emigrar, por lo que no padecen los obstáculos para acceder al sistema educativo típicos entre inmigrantes: lingüísticos (conocimiento pobre del idioma), socioeconómico/cultural (poca familiaridad con el sistema educativo del país de acogida), administrativos (reconocimiento de los estudios alcanzados) y legales (permisos de residencia). Por ello, es de esperar que los españoles participen en el sistema educativo en mayor medida que la población nacida en el extranjero (hipótesis 1b). Pero entre los inmigrantes también existen diferencias en el grado de transferencia del capital humano; desde la lógica de las barreras se prevé que los que hablan español y son más próximos cultural y socioeconómicamente a la sociedad de acogida tengan más facilidades para acceder al sistema educativo y, por ello, estudien más que el resto de inmigrantes (hipótesis 2b). También afrontarán menos barreras para acceder al sistema educativo y, por tanto, cursarán estudios en mayor medida aquellos inmigrantes con estudios reconocidos en España y con una situación legal regular (hipótesis 2b). Por último, puesto que el acceso a los estudios no reglados es menos exigente e incluso este tipo de programas ofrece cursos precisamente para el aprendizaje de idiomas, parece razonable esperar que los inmigrantes con mayores problemas de transferencia tengan preferencia por este tipo de educación en vez de por la educación formal (hipótesis 3b).

GRÁFICO 2

ESCENARIO SEGÚN PERSPECTIVA DE BARRERAS



- H1b. Los autóctonos participan más en el sistema educativo que los inmigrantes.
- H2b. Los inmigrantes con más dificultades para transferir su capital humano cursan estudios en menor medida que los inmigrantes con menos problemas.
- H3b. Los inmigrantes con más dificultades para transferir su capital humano tienen preferencia por la educación no reglada.

Fuente: Elaboración propia.

3. EL GRADO DE TRANSFERENCIA PARA LOS INMIGRANTES EN ESPAÑA: ¿INCENTIVO O BARRERA?

Tomando como referencia la misma muestra y el mismo periodo utilizados en los análisis presentados anteriormente, un 9,3 por ciento de los inmigrantes entre 18 y 55 años (que abandonaron previamente el sistema educativo) está cursando algún tipo de estudios. Para captar el grado de transferencia del capital humano y establecer cómo se relaciona con la decisión de estudiar se van a tener en cuenta distintos factores (cuadro 3). Por una parte, el país de nacimiento proporciona información sobre la proximidad lingüística y también socioeconómica y cultural con el país de destino. Además de la población autóctona, se han escogido seis orígenes representativos de las principales regiones de las que procede la inmigración residente en España: i) Ecuador, ii) Italia, iii) Ucrania, iv) Marruecos, v) Guinea Ecuatorial, y vi) China.

La población ecuatoriana es el colectivo procedente de Latinoamérica más numeroso residente en España. Al igual que Guinea Ecuatorial, Ecuador fue en el pasado colonia española y actualmente tiene como lengua oficial el español⁶. Aunque la población ecuatoguineana en España no sea numéricamente notable, su inclusión en la muestra permite entender el papel que desempeña el conocimiento del idioma para inmigrantes procedentes de orígenes muy diferentes. Para Europa se han seleccionado dos países, Italia y Ucrania. Italia comparte con España su pertenencia a la UE, así como el euro como moneda oficial. Además de su proximidad geográfica, los dos países comparten una cultura similar típica del sur de Europa y de los Estados de bienestar mediterráneos (Esping-Andersen, 1999; Giuliano, 2007). Esta proximidad socioeconómica y geográfica puede facilitar la transferencia de competencias. Desde la perspectiva del país de acogida, cabe suponer que en España se tiene un conocimiento más preciso del sistema educativo italiano y, por tanto, la formación obtenida allí también poseerá un mayor reconocimiento social;

⁶ Ecuador obtuvo su independencia de España en el siglo XIX, mientras que Guinea Ecuatorial lo hizo en 1968.

y desde el punto de vista del país de origen, el sistema educativo español resultará asimismo más familiar, lo cual puede contribuir a conocer mejor los procesos de acceso y admisión a él.

Por otra parte, Ucrania es el país de Europa del Este no perteneciente a la Unión Europea con mayor población residente en España. Por no pertenecer a la Unión Europea, los ucranianos (como el resto de inmigrantes no comunitarios) están sometidos al régimen general de extranjería, lo que les sitúa en una posición más vulnerable que a los europeos comunitarios. Por último, se han escogido los inmigrantes procedentes de Marruecos y China, los dos colectivos más numerosos procedentes de África y de Asia. Al igual que los ucranianos, los originarios de esos dos países no cuentan con el español como lengua materna y carecen de una afinidad socioeconómica y cultural con España.

Las otras dos variables relacionadas con el grado de transferencia son el lugar donde se adquirió el máximo nivel de estudios y la nacionalidad. Para la primera de ellas, se distingue entre estudios finalizados en España y estudios finalizados en el extranjero. Los inmigrantes que han obtenido su educación formal en el país de destino se enfrentan a los mismos requisitos administrativos de acceso al sistema educativo español que la población autóctona. Dicho de otro modo, ese grupo de inmigrantes se ahorra las dificultades de transferencia derivadas de los trámites exigidos para iniciar estudios en España, como el reconocimiento de los títulos educativos o su homologación. Puesto que en este trabajo se incluyen a todos los inmigrantes sin restricciones de edad a la que llegaron al país de ac-

gida, entre los que han finalizado sus estudios en España hay casos de personas que llegaron durante la educación obligatoria (18,9 por ciento de toda la muestra). El tamaño de ese colectivo es pequeño, debido a la relativa juventud de la inmigración a España, las motivaciones fundamentalmente laborales y, también, el foco de este artículo en la población adulta. El 67,5 por ciento de los inmigrantes con estudios finalizados en España está compuesto por este específico grupo.

Por otra parte, la variable “nacionalidad” está relacionada con las condiciones legales que afectan a la transferencia del capital humano. Los inmigrantes cuya situación legal sea irregular encontrarán problemas para activar su capital humano. Aunque la EPA no contiene información al respecto, sí que se recoge la nacionalidad que posee el individuo entrevistado. Los inmigrantes que han adquirido la nacionalidad española evitan los trámites a los que han de hacer frente el resto de inmigrantes (visados, permisos de residencia...). En los últimos años, el número de personas naturalizadas en España ha aumentado. De acuerdo con los datos del Padrón Continuo, en 2008 un 17,2 por ciento de los inmigrantes tenía nacionalidad española, mientras que la cifra asciende a 30,8 por ciento en el año 2015. El incremento en números absolutos es de algo más de 850.000 individuos, cifra muy superior a la del resto de países europeos (Funcas, 2016). Considerar este factor no es irrelevante si se tiene en cuenta el elevado número de inmigrantes en situación irregular y los procesos de regulación típicos en los países del sur de Europa (Corkill, 2001; Finotelli y Arango, 2011). En el caso español, un 12 por ciento de los inmigrantes residentes en el país carecía de permiso de residencia en el año 2008 (González-Enriquez, 2009).

CUADRO 3

GRADO DE TRANSFERENCIA DEL CAPITAL HUMANO POR TIPO

		Grado	
		Alto	Bajo
Tipo	Conocimiento lingüístico	Ecuatorianos, ecuatoguineanos	Italianos, ucranianos, marroquíes, chinos
	Proximidad cultural y socioeconómica	Italianos	Ecuatorianos, ucranianos, marroquíes, ecuatoguineanos, chinos
	Requerimientos administrativos	Educación finalizada en España	Educación finalizada antes de emigrar
	Situación legal	Nacionalidad española	Nacionalidad extranjera

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Afinidad lingüística, cultural y socioeconómica

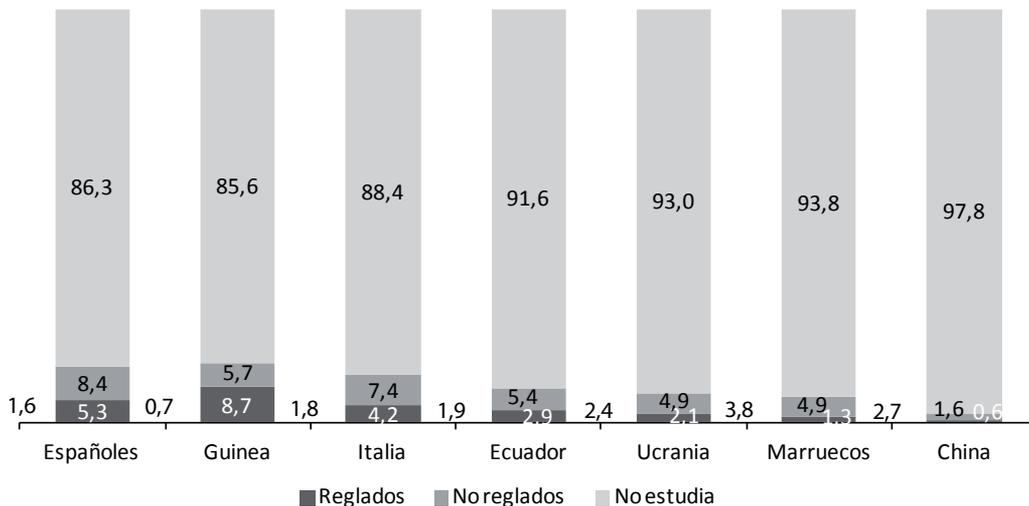
En el gráfico 3 se puede ver que, en términos generales, la mayoría de adultos (18-55 años) en España no estudia. Sin embargo, se aprecian diferencias en función del país de nacimiento. Siguiendo la lógica del grado de transferencia del capital humano, se observa que cuanto más fácil resulta exportar las capacidades y competencias, mayor es la proporción de personas que estudian. Frente al 13,7 por ciento de españoles que cursa algún tipo de estudios, los inmigrantes que más estudian son los ecuatorianos (14,4 por ciento), seguidos de los italianos (11,6 por ciento) y de los ecuatorianos (8,4 por ciento). Estos tres colectivos son los que deberían tener menos dificultades de transferir su capital humano por su afinidad lingüística y cultural con España. Por el contrario, los inmigrantes procedentes de China son el grupo con un menor porcentaje de personas en el sistema educativo español. Estos resultados se ajustan a la perspectiva de las barreras (hipótesis 1b y

2b), según la cual los obstáculos que dificultan exportar el capital humano se convierten después en limitaciones para acceder al sistema educativo, en este caso, bien por el desconocimiento del idioma, bien por las distancias socioeconómica y cultural entre los países de origen y de destino.

Por otra parte, también se observa que en todos los grupos la opción de cursar estudios no reglados es superior que la de estudios reglados (gráfico 3). Sin embargo, para los tres colectivos con más dificultades de transferencia, la brecha entre estudiar un tipo de educación y otra es mayor (cifras a la izquierda de cada columna). Es decir, los marroquíes, los chinos y los ucranianos se decantan por la educación no reglada en mayor medida que el resto de grupos. De nuevo, este resultado encaja con la perspectiva de las barreras (hipótesis 3b), desde la que se esperaba que las menores restricciones de acceso al sistema educativo que plantean los programas no oficiales los convirtieran en una salida más viable para los inmigrantes con más problemas de activación de su capital humano.

GRÁFICO 3

PORCENTAJE DE INDIVIDUOS (18-55 AÑOS)* QUE NO ESTUDIAN, QUE CURSAN ESTUDIOS REGLADOS Y QUE CURSAN ESTUDIOS NO-REGLADOS, POR PAÍS DE NACIMIENTO**



Notas: * Como se explica en el apartado 1, se trata de individuos que previamente abandonaron el sistema educativo.

** Los números a la izquierda de cada columna representan la razón entre el porcentaje de personas cursando estudios no reglados y el porcentaje de los que cursan reglados.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA (I/2008 – II/2016).

3.2. Requerimientos legales y administrativos

En el gráfico 4 se presta atención a las pautas de estudio atendiendo a las dificultades en la transferencia del capital humano derivados de los requisitos administrativos y de las condiciones legales. Respecto a las limitaciones del primer tipo, se aprecia que los que obtuvieron su educación en España estudian más (15 por ciento) que los que la finalizaron antes de emigrar (7 por ciento). Por otra parte, son estos últimos los que en mayor proporción cursan estudios de educación no reglada, al contrario que los que acabaron de estudiar en España, que continúan accediendo en mayor medida, aunque sea por poco, a la educación reglada. Estos resultados ofrecen apoyo a la perspectiva de las barreras, ya que no solo los que tienen más dificultades para exportar su capital humano estudian menos, sino que, si lo hacen, recurren más a programas y cursos no oficiales.

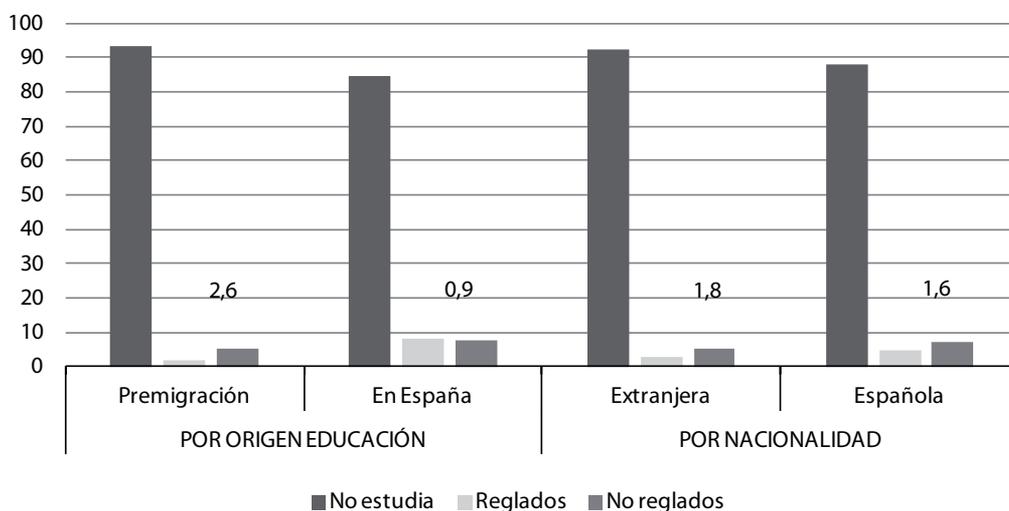
Por último, en el gráfico 4 se observa la pauta de estudio según la nacionalidad. Entre los inmigrantes con nacionalidad española, el acceso a la educación es mayor (12 por ciento) que entre los inmigrantes con nacionalidad extranjera (8 por ciento). Aunque esta vez con diferencias más pequeñas, también se aprecia que estos últimos acceden al sistema educativo español en mayor medida a través de la educación no reglada. De nuevo, estos resultados prestan respaldo a la perspectiva de las barreras.

4. CONCLUSIONES

A lo largo del siglo XXI los países del sur de Europa se han convertido en el destino de muchos inmigrantes. Buena parte de ellos llegaron con niveles educativos bajos, algo que, junto a la devaluación de su capital humano al emigrar, les empujó a ocupar los trabajos más precarios del mercado laboral. Desde el inicio de la crisis económica hasta la actualidad el perfil de los

GRÁFICO 4

PORCENTAJE DE INDIVIDUOS (18-55 AÑOS)* QUE NO ESTUDIAN, QUE CURSAN ESTUDIOS REGLADOS Y QUE CURSAN ESTUDIOS NO REGLADOS, POR EL ORIGEN DE LA EDUCACIÓN Y POR LA NACIONALIDAD**



Notas: La muestra está compuesta por inmigrantes nacidos en Ecuador, Italia, Ucrania, Marruecos, Guinea Ecuatorial y China.

* Como se explica en el apartado 1, se trata de inmigrantes que previamente abandonaron el sistema educativo.

** Los números a la izquierda de cada columna representan la razón entre el porcentaje de personas cursando estudios no-reglados y el porcentaje de los que cursan reglados.

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA (I/2008 – II/2016).

inmigrantes se ha mantenido bajo en comparación con el de los españoles en términos educativos y también en lo que respecta a la experiencia laboral. Los inmigrantes no solo acumulan menos tiempo en el mercado de trabajo, sino que la mayor incidencia del paro que padecen les ha impedido adquirir nuevos aprendizajes a través de la formación en el puesto de trabajo.

Este artículo ha planteado la siguiente pregunta: ¿qué inmigrantes adultos residentes en España deciden volver a estudiar? De manera más concreta, se ha pretendido averiguar cómo influyen los problemas de transferencia de capital humano que experimentan al emigrar en su acceso al sistema educativo.

Los resultados de este trabajo muestran que, en términos generales, los españoles adultos retoman los estudios en mayor medida que los inmigrantes. Entre estos últimos, en torno a un 9 por ciento participa en el sistema educativo. Se ha comprobado que existe una relación positiva entre el nivel educativo y cursar estudios, y negativa entre esta decisión y la edad a la que se emigró. Los datos también permiten afirmar que los inmigrantes en situación de desempleo estudian más que los ocupados. En cuanto a la cuestión de la transferencia, se evidencia que los inmigrantes con menos dificultades para exportar su capital humano son los que más acceden al sistema educativo español. Estos resultados cuestionan las predicciones del modelo IHCI, según el cual los nacidos en el extranjero que sufren una mayor pérdida del valor de su competencias y habilidades al llegar al país de acogida son los que después tienen más incentivos para estudiar, ya que, a diferencia de los demás, pueden sacar un mayor rendimiento a una nueva inversión educativa. Los resultados de este artículo indican, por el contrario, que los problemas de transferencia al emigrar constituyen, más que un estímulo, un obstáculo para acceder al sistema educativo español. En concreto, se ha puesto de manifiesto que los inmigrantes procedentes de países cuya lengua materna no es el español cursan estudios en menor medida que el resto de grupos. Lo mismo ocurre con aquellos que presentan una menor proximidad socioeconómica y cultural con España, con los que no tienen nacionalidad española y con los que han finalizado su máximo nivel de estudios en el extranjero.

Por otra parte, se han encontrado diferencias en la probabilidad de estudiar dependiendo del tipo de educación. De manera consistente

con la perspectiva de las barreras, aquellos inmigrantes con más dificultades para transferir su capital humano encuentran en los estudios no reglados un acceso más viable a la educación en España. El menor nivel de requerimientos para cursar este tipo de estudios facilita la participación a los inmigrantes que no dominan el español, que proceden de una región socioeconómica y culturalmente más alejada de España, que encuentran más dificultades para obtener el reconocimiento oficial de sus títulos educativos, y cuya situación legal puede ser irregular. Igualmente, los inmigrantes que acceden al sistema educativo en menor medida, bien por sus años al emigrar (los que llegaron con más edad), bien por su nivel educativo (los que alcanzaron en su país como máximo estudios de primaria y secundaria básica) o por situación laboral (los ocupados) cursan en mayor medida estudios no reglados que reglados.

Los resultados de este trabajo permiten una aproximación a un fenómeno apenas investigado en España. Los análisis realizados muestran que los inmigrantes con más dificultades para integrarse a su llegada son también los que, después, tienen menos oportunidades para estudiar. Este hecho puede suponer, a largo plazo, una brecha entre los propios inmigrantes, ya que los que tienen un perfil menos adecuado para competir en el mercado laboral tampoco cuentan con el recurso por excelencia para progresar socialmente: la educación formal. No obstante, es necesario estudiar con mayor profundidad este tema y comprobar hasta qué punto los resultados aquí presentados son estables, una vez se tienen simultáneamente en cuenta otros factores que pueden influir en la decisión de reengancharse al sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

ADAMUTI-TRACHE, M., y R. SWEET (2005), "Exploring the relationship between educational credentials and the earnings of immigrants", *Canadian Studies in Population*, 32(2): 177-201.

— (2010), "Adult immigrants' participation in Canadian education and training", *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 22(2): 1-26.

AKRESH, I. R. (2007), "US immigrants' labor market adjustment: Additional human capital investment and earnings growth", *Demography*, 44(4): 865-881.

BECKER, G. S. (1975), *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, Chicago, University of Chicago Press.

BOHON, S. A.; MACPHERSON, H., y J. H. ATILES (2005), "Educational barriers for new Latinos in Georgia", *Journal of Latinos y Education*, 4(1): 43-58.

BOWL, M. (2001), "Experiencing the barriers: Non-traditional students entering higher education", *Research Papers in Education*, 16(2): 141-160.

BRATSBERG, B., y J. F. RAGAN (2002), "The impact of host-country schooling on earnings: A study of male immigrants in the United States", *Journal of Human Resources*: 63-105.

BRATSBERG, B., y D. TERRELL (2002), "School quality and returns to education of US immigrants", *Economic Inquiry*, 40(2): 177-198.

CALVO, R., y N. SARKISIAN (2015), "Racial/ethnic differences in post-migration education among adult immigrants in the USA", *Ethnic y Racial Studies*, 38(7): 1029-1049.

CEBOLLA-BOADO, H.; MIYAR-BUSTO, M., y J. MUÑOZ-COMET (2015), "Is the Spanish Recession increasing inequality? Male migrant-native differences in educational returns against unemployment", *Journal of Ethnic y Migration Studies*, 41(5): 710-728.

COBB-CLARK, D.; CONNOLLY, M. D., y C. WORSWICK (2005), "Post-migration investments in education and job search: A family perspective", *Journal of Population Economics*, 18(4): 663-690.

COLARDYN, D., y J. BJORNAVOLD (2004), "Validation of formal, non-formal y informal learning: Policy y practices in EU member states", *European Journal of Education*, 39(1): 69-89.

CORKILL, D. (2001), "Economic migrants and the labour market in Spain and Portugal", *Ethnic and Racial Studies*, 24(5): 828-844.

CHISWICK, B. R. (2009), "The economics of language for immigrants: An introduction and

overview", en WILEY, T. G.; LEE, J. S., y R. W. RUMBERGER (eds.) *The education of language minority immigrants in the United States*, Tonawanda, NY: Multilingual Matters.

CHISWICK, B. R., y P. W. MILLER (1994), "The determinants of post-immigration investments in education", *Economics of Education Review*, 13(2): 163-177.

— (2009), "The international transferability of immigrants' human capital", *Economics of Education Review*, 28(2): 162-169.

DULEEP, H. O., y M. C. REGETS (1999), "Immigrants y human-capital investment", *The American Economic Review*, 89(2): 186-191.

ERISMAN, W., y S. LOONEY (2007), *Opening the door to the American dream: Increasing higher education access and success for immigrants*, Washington, Institute for Higher Education Policy.

ESHACH, H. (2007), "Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education", *Journal of Science Education y Technology*, 16(2), 171-190.

ESPING-ANDERSEN, G. (1999), *Social foundations of postindustrial economies*, Oxford University Press.

FINOTELLI, C., y J. ARANGO (2011), "Regularisation of unauthorised immigrants in Italy and Spain: determinants y effects", *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 57(3), 495-515.

FRIEDBERG, R. (2000), "You can't take it with you? Immigrant assimilation and the portability of human capital", *Journal of Labor Economics*, 18, 221-251.

FUNCAS (2016), *Focus on Spanish society*, Septiembre 2016.

GARRIDO, L. (2008), "La inmigración en España", en *Tres décadas de cambio social en España*, eds. J. J. GONZÁLEZ y M. REQUENA, Madrid: Alianza Editorial.

GIULIANO, P. (2007), "Living arrangements in Western Europe: Does cultural origin matter?", *Journal of the European Economic Association*, 5(5): 927-952.

GONZÁLEZ-ENRÍQUEZ, C. (2009), *Undocumented migration. Counting the uncountable. Data and trends across Europe*, Country Report Spain, Research D.G. European Commission.

GONZÁLEZ-ENRÍQUEZ, C., y A. TRIANDAFYLIDOU (2009), "Introduction: Comparing the new hosts of Southern Europe", *European Journal of Migration & Law*, 11(2): 109-118.

HOPPERS, W. (2006), *Non-formal education and basic education reform: A conceptual review*, Paris, International Institute for Educational Planning UNESCO.

KANAS, A. y F. VAN TUBERGEN (2009), "The impact of origin and host country schooling on the economic performance of immigrants", *Social Forces*, 88(2): 893-915.

KHAN, A. H. (1997), "Post-migration investment in education by immigrants in the United States", *The Quarterly Review of Economics y Finance*, 37, 285-313.

KOGAN, I. (2006), "Labor markets y economic incorporation among recent immigrants in Europe", *Social Forces*, 85(2): 697-721.

LASSIBILLE, G. *et al.* (2001), "Youth transition from school to work in Spain", *Economics of Education Review*, 20(2): 139-149.

LI, P. S. (2001), "The market worth of immigrants' educational credentials", *Canadian Public Policy*, 27(1): 23-38.

MCDONALD, J. T., y C. WORSWICK (1998), "The earnings of immigrant men in Canada: job tenure, cohort, and macroeconomic conditions", *Industrial and Labor Relations Review*, 51: 465-482.

MINCER, J. (1974), *Schooling, experience and earnings*, New York, Columbia University Press, 1974.

MIYAR-BUSTO, M., y J. MUÑOZ-COMET (2015), "La salida de inmigrantes en contextos de declive económico ¿Cambia la autoselección durante fases recesivas?", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 152: 87-102.

MUÑOZ-COMET, J. (2016), "Potential work experience as protection against unemployment: Does it bring equal benefit to immigrant and native workers?", *European Sociological Review*, 32(5): 537-551

REQUENA, M. (2016), "El ascensor social. ¿Hasta qué punto una mejor educación garantiza una mejor posición social?", *Dossier, Observatorio Social de La Caixa*, 1: 19-28

ROMI, S., y M. SCHMIDA (2009), "Non-formal education: A major educational force in the postmodern era", *Cambridge Journal of Education*, 39(2): 257-273.

RUBENSON, K., y R. DESJARDINS (2009), "The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education a bounded agency model", *Adult Education Quarterly*, 59(3): 187-207.

SANROMÁ, E.; RAMOS, R, y H. SIMÓN (2009), "Immigrant wages in the Spanish labour market: Does the origin of human capital matter?", *IZA Discussion Paper*, 4157.

VAN TUBERGEN, F., y H. VAN DE WERFHORST (2007), "Postimmigration investments in education: A study of immigrants in the Netherlands", *Demography*, 44(4): 883-898.