



DEFENSOR DEL PUEBLO

**LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN
INMIGRANTE EN ESPAÑA: ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y
ESTUDIO EMPÍRICO**

Volumen II

- 3. Estudio empírico sobre la situación educativa
- 4. Recomendaciones
- 5. Anexos

Madrid 2003

INDICE VOLUMEN II

3.1. INTRODUCCIÓN.....	7
3.2. OBJETIVOS Y MÉTODO	28
3.2.1. Objetivos	28
3.2.2. Variables seleccionadas.....	30
3.2.3. La muestra	32
3.2.4. Material	37
3.2.5. Procedimiento.....	40
3.3. RESULTADOS.....	41
3.3.1. Características sociales y educativas del alumnado de origen inmigrante y de los centros educativos en los que se escolariza.....	46
3.3.1.1. Características del alumnado.....	46
3.3.1.1.1. El contexto sociocultural del alumnado	47
3.3.1.1.2. Estudios y profesión de los padres y madres	49
3.3.1.1.3. Diferencias en la vivienda y en los automóviles.....	52
3.3.1.1.4. Diferencias culturales.....	54
3.3.1.2. Características de los centros docentes	59
3.3.1.2.1. El contexto sociocultural de los centros estudiados.....	59
3.3.1.2.2. El contexto educativo de los centros estudiados	60
3.3.1.3. Situación académica del alumnado	64
3.3.2. Las opiniones del profesorado.....	72
3.3.2.1. Las actitudes del profesorado hacia la inmigración y su conocimiento de las diferentes culturas de que proceden sus alumnos y alumnas	73
3.3.2.1.1. Las actitudes del profesorado.....	73
3.3.2.1.2. El conocimiento del profesorado acerca de las diferentes culturas de que proceden sus alumnos y alumnas	79
3.3.2.2. La valoración de la situación educativa del alumnado de origen inmigrante ...	82
3.3.2.3. La opinión del profesorado sobre el funcionamiento del centro educativo	89
3.3.2.3.1. La valoración del centro y el impacto de la inmigración.....	89
3.3.2.3.2. La convivencia en el centro.....	94

3.3.2.4.	Las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.....	97
3.3.2.4.1.	Las relaciones con los progenitores	98
3.3.2.4.2.	Las relaciones con el alumnado	103
3.3.2.4.3.	Las relaciones del alumnado entre sí.....	105
3.3.2.5.	Las expectativas hacia el alumnado	108
3.3.2.6.	La situación del profesorado y su acción educativa	110
3.3.2.6.1.	Las relaciones entre el profesorado.....	111
3.3.2.6.2.	El trabajo en el aula.....	113
3.3.2.6.3.	Actividades en el aula	116
3.3.2.6.4.	Formación y condiciones de trabajo.....	119
3.3.2.7.	La valoración de las medidas de la administración educativa.....	124
3.3.2.8.	Los cambios propuestos	129
3.3.3.	Las opiniones del alumnado	132
3.3.3.1.	Las actitudes del alumnado hacia la inmigración.....	134
3.3.3.2.	Las opiniones sobre la situación de los alumnos y alumnas de origen inmigrante en los centros escolares	148
3.3.3.3.	Las opiniones sobre el funcionamiento del centro educativo.....	159
3.3.3.3.1.	La valoración del centro	159
3.3.3.3.2.	La valoración de la convivencia en el centro	164
3.3.3.4.	Las relaciones entre alumnado y profesorado y entre el propio alumnado	173
3.3.3.4.1.	Las relaciones de los alumnos con los profesores.....	173
3.3.3.4.2.	Las relaciones que se establecen entre el alumnado	178
3.3.3.5.	Las expectativas del alumnado.....	185
3.3.4.	Las opiniones de los progenitores	192
3.3.4.1.	Las actitudes ante la inmigración	194
3.3.4.2.	La valoración de la situación educativa del alumnado.....	199
3.3.4.3.	Las opiniones sobre el funcionamiento del centro educativo.....	202
3.3.4.3.1.	La valoración del centro	202
3.3.4.3.2.	La convivencia en el centro.....	207
3.3.4.4.	Las relaciones entre la comunidad educativa	211
3.3.4.4.1.	Las relaciones del profesorado con el alumnado	212
3.3.4.4.2.	Las relaciones entre el profesorado y los progenitores	214
3.3.4.4.3.	Las relaciones con los hijos e hijas	215
3.3.4.5.	Las expectativas hacia los hijos e hijas	223

3.3.4.6.	La situación personal de las familias inmigrantes y la valoración que hacen de los servicios educativos, sanitarios y sociales.....	229
3.3.4.7.	Los cambios propuestos	232
3.3.5.	Conclusiones más relevantes.....	235
3.3.5.1.	El contexto sociocultural y educativo de los alumnos y de los centros	235
3.3.5.2.	Las actitudes ante la inmigración	239
3.3.5.3.	La valoración sobre el funcionamiento de los centros y el impacto de la inmigración	245
3.3.5.4.	Las relaciones de la comunidad educativa	251
3.3.5.5.	Las expectativas educativas	255
3.3.5.6.	La situación del profesorado y su acción educativa.....	258
3.3.5.7.	La acción de la Administración educativa	259
4.	RECOMENDACIONES	264
5.	ANEXOS	273

3. ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA SITUACIÓN EDUCATIVA

3.1. INTRODUCCIÓN

Este segundo estudio trata de analizar las condiciones reales en las que se está produciendo la escolarización del alumnado inmigrante dentro de nuestro sistema educativo. Esta tarea no resulta fácil, sobre todo si se tiene en cuenta la gran cantidad de variables que pueden estar facilitando, o por el contrario dificultando, el proceso de adaptación de este alumnado. Los objetivos concretos del trabajo de campo se encaminan a esclarecer el efecto que sobre dicho proceso tienen un conjunto de variables que ya se han venido manifestando como relevantes en estudios anteriores (Cuesta Azofra, 2000; Colectivo IOÉ, 1996 García Fernández y Moreno Herrero, 2001) Antes de entrar en un análisis más pormenorizado del efecto de cada una de estas variables, quizás sea oportuno recordar al lector los objetivos concretos que se perseguían en cada uno de los estudios que han servido como referentes básicos a la hora de diseñar el trabajo de campo sobre la situación educativa del alumnado de origen inmigrante que se presenta en este informe.

El trabajo coordinado por Cuesta Azofra (Comisiones Obreras-Fundación Primero de Mayo, 2000), lleva a cabo un estudio descriptivo de la situación de los niños y niñas inmigrantes a nivel nacional, a lo largo de cinco cursos académicos consecutivos (desde el curso académico 1992/93 al 1997/98). Las variables seleccionadas en esta investigación son prácticamente las mismas que las elegidas en este trabajo, a excepción del género. El estudio consta de dos fases diferentes cuyos datos se complementan. En una primera fase, que ya fue descrita en la Introducción del Estudio 1, se realiza un análisis descriptivo que permite tener una panorámica general de las condiciones de escolarización del alumnado extranjero e inmigrante en España. En la segunda fase, se seleccionaron 20 centros escolares, públicos y concertados de Madrid y Cataluña, que tenían una proporción significativamente alta de alumnado inmigrante. En ellos, se realizaron 23 entrevistas en profundidad a profesorado, equipos directivos –jefatura de estudios y dirección- y

progenitores del alumnado inmigrante. El análisis cualitativo de estas entrevistas permite tener una idea aproximada de la incidencia de aspectos tan importantes como el impacto de la presencia de los niños y niñas inmigrantes en los centros españoles, los principales factores que influyen en su integración, las limitaciones del Programa de Educación Compensatoria o la necesidad de implantar en el sistema educativo español un modelo de educación que respete las diferentes culturas de origen de los alumnos y alumnas.

El estudio de García Fernández y Moreno Herrero (2001), tiene como objetivo general conocer las condiciones en que se produce la escolarización de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes que residen en la Comunidad de Madrid, tratando de identificar aquéllas que favorecen su integración en la escuela y en la sociedad de acogida. Asimismo, analiza las principales dificultades que encuentra el alumnado de origen inmigrante para acceder, en igualdad de condiciones, al derecho a la educación. Para conseguir este objetivo se aplicaron 1.980 entrevistas a alumnos y alumnas de 5º y 6º de Primaria, 1º y 2º de Secundaria, Bachillerato y Garantía Social, procedentes de 185 centros de Primaria –41 de los cuales impartían el Primer Ciclo de ESO-, 105 IES –que impartían el 1º y 2º Ciclo de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos y Programas de Garantía Social-. Asimismo, se entrevistó a 383 docentes y a 35 directores –procedentes de los centros anteriormente descritos, así como de 35 centros de Educación Infantil-. Además, se realizó un estudio de casos en cuatro centros diferentes que fueron seleccionados teniendo en cuenta los siguientes criterios: que el porcentaje de alumnado inmigrante fuese superior a la media, que hubiese representación de alumnos y alumnas procedentes de distintos países y que se incluyeran centros rurales y urbanos.

Un trabajo llevado a cabo por el Colectivo IOÉ, en 1996, trata de analizar la situación en la que se encuentran los hijos de inmigrantes marroquíes en el Sistema Educativo Español. Para conseguir este objetivo la investigación se realizó en dos fases diferentes. En la primera de ellas,

utilizando fuentes secundarias¹, se trataba de elaborar un mapa que reflejase la distribución de los hijos de inmigrantes marroquíes en el conjunto de España, según niveles académicos, áreas geográficas y tipos de centro. En la segunda fase, se hizo un estudio de campo en las dos comunidades autónomas que concentran a la mayor parte de la población marroquí: Cataluña y la Comunidad de Madrid. En esta fase se utilizaron diferentes instrumentos –entrevista semiestructurada, observación directa, grupos de discusión, etc.- que, aplicados en una muestra representativa de centros educativos, proporcionaban información acerca de la configuración institucional que adoptan los centros que acogen a este tipo de alumnado, así como de las prácticas pedagógicas que en ellos se utilizan.

Uno de los elementos más importantes para poder articular una respuesta adecuada a las necesidades que presenta el alumnado de origen inmigrante al integrarse en el sistema educativo español es el análisis del **impacto que la presencia de estos alumnos y alumnas** tiene en nuestros centros educativos. Según los datos procedentes de los estudios realizados, no existe unanimidad entre los profesionales respecto a este tema. La mayoría afirma que el mayor o menor impacto que la presencia del alumnado inmigrante tiene en un centro educativo depende, a su vez, de otros muchos factores. Entre ellos se pueden destacar, el dominio de la lengua autóctona, el tiempo que se lleva residiendo en España, la edad, el nivel de escolarización previa, la nacionalidad o área de origen, los parámetros culturales, el entorno familiar, el ambiente social, las actitudes del profesorado, el número de alumnos y alumnas que acoge el centro, así como la existencia de recursos –materiales y personales- suficientes.

A continuación se explican brevemente los datos empíricos de que se dispone sobre la incidencia que tienen estas variables en la situación escolar de los hijos e hijas de inmigrantes.

¹ Datos procedentes de el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, la Delegación Provincial de Educación de Madrid y los Servicios Centrales del Ministerio de Educación y Ciencia.

El **dominio de la lengua autóctona** es, a juicio de la mayor parte del profesorado entrevistado, el principal factor de integración. Cuando la lengua autóctona no es el castellano, como por ejemplo sucede en Cataluña, el profesorado considera que el alumnado que no es hablante de castellano no tiene dificultades para aprender el catalán. Piensa, sin embargo, que sí podrían plantear problemas los alumnos que hablan castellano, al tener una lengua alternativa que les permite la comunicación (Cuesta Azofra, 2000). De hecho, según los datos procedentes del estudio realizado sobre las condiciones de escolarización de la población inmigrante en la Comunidad de Madrid (García Fernández y Moreno Herrero, 2001), el 50% del profesorado entrevistado considera que los *problemas de aprendizaje* –especialmente graves en Lengua Española y Matemáticas- y de *integración social*, se deben al desconocimiento de la lengua autóctona y al escaso nivel de escolarización previa. En concreto, un estudio realizado en la ciudad de Barcelona y su área metropolitana ha puesto de manifiesto que, a diferencia del alumnado de habla castellana, los niños, niñas y adolescentes inmigrantes desarrollan un conocimiento muy pobre de la lengua “vehicular”², lo que tiene importantes consecuencias en otras áreas curriculares como las matemáticas, las ciencias sociales o las ciencias naturales (Serra, 1996).

En cualquier caso, y a pesar de que esta opinión está muy extendida entre las y los profesionales de la escuela, y sin restar importancia al papel que juega el dominio de la lengua autóctona en los procesos de enseñanza-aprendizaje, habría que preguntarse si una buena parte de las dificultades que manifiestan los estudiantes de origen inmigrante no tendrían que ver también con otros factores añadidos a la falta de dominio de la lengua autóctona y al nivel de escolarización previa. Se está haciendo referencia a cuestiones tan importantes como la escasez de conocimientos que tienen los profesores sobre las expectativas, motivación, intereses y, muy especialmente, sobre las prácticas que han interiorizado los y las alumnas de

² Vila, utiliza esta terminología técnica, que no puede considerarse castellana, para referirse a la lengua que se utiliza normalmente para la comunicación en un determinado contexto.

origen extranjero en los diferentes sistemas educativos de sus respectivos países de origen. Se trata también de tener en cuenta las bajas expectativas del profesorado sobre el rendimiento académico de los y las alumnas inmigrantes. Estas hipótesis van en la misma dirección que los resultados obtenidos por Cortina (2000), quien afirma que el alumnado inmigrante no presenta mayores tasas de fracaso escolar que el alumnado autóctono de su mismo nivel socio-económico y cultural.

También Vila mantiene estas ideas en una serie de artículos en que analiza el aprendizaje lingüístico de las minorías étnicas en el contexto escolar (Vila, 1998; 2000a; 2000b y 2001). Para este autor las dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante no residen únicamente en la adquisición de una lengua “vehicular”, sino que también están directamente relacionadas con la valoración que hace el profesorado de su aportación a la escuela: su propia lengua, su cultura, su religión, etc. En definitiva, lo que plantea el autor es la falta de motivación que los alumnos inmigrantes puede acabar generando hacia una serie de contenidos –conceptuales, procedimentales y actitudinales- que se transmiten en nuestro sistema educativo, en los que no se ven reflejados sus intereses, sus expectativas, no se satisfacen sus necesidades, o no se sienten reconocidos y valorados. Estos problemas se ven agravados por el desconocimiento que tiene el profesorado de las lenguas de origen de los niños y niñas inmigrantes, que frecuentemente hace que la comunicación se vea considerablemente reducida, lo que conlleva que reciban menos atención –tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo- que el resto de sus compañeros y compañeras de clase. Por todo ello, este autor propone como posibilidad a tener en cuenta a la hora de mejorar la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo español, la utilización de programas específicos complementarios a la submersión lingüística, dado que no es posible utilizar verdaderos programas de inmersión lingüística³. Probablemente, como se

³ Ambos son programas de cambio de lengua hogar-escuela, pero mientras que los primeros destacan por su eficacia, los segundos pueden comportar problemas académicos y lingüísticos para los escolares.

analiza a continuación, la distinción más importante entre la inmersión y la submersión lingüística se refiere a cómo uno u otro programa tratan la lengua propia del alumnado (Arnau, Comet, Serra y Vila, 1992; Vila, 1995).

Los programas de *inmersión lingüística* abordan la adquisición del lenguaje desde una perspectiva comunicativa en la que predomina, en todo momento, la negociación de contenidos en la interacción adulto-niño. De hecho, en estos programas se considera la importancia del conocimiento de la lengua que posteriormente “vehiculará” los contenidos académicos. Por tanto, su objetivo fundamental es que los y las escolares inmigrantes comprendan los mensajes lingüísticos en un período relativamente breve de tiempo. En este tipo de programas el lenguaje está altamente contextualizado, para que el alumnado pueda comprender su significado. Y el profesorado ha de ser bilingüe, ya que durante un período relativamente largo de tiempo los y las escolares emplean su propia lengua, aunque los profesores puedan utilizar preferentemente la autóctona. Además, la inmersión se apoya en la voluntariedad de las familias que envían a sus hijos e hijas a un programa de cambio de lengua hogar-escuela.

Los *programas de submersión lingüística* son aquellos en los que en el contexto escolar se utiliza una lengua diferente a la que predomina en el contexto socio-familiar cuando se escolariza al alumnado. Esta es la situación más habitual con la que se encuentra los y las escolares de origen inmigrante cuando deben integrarse en nuestro sistema educativo. En este caso, el alumnado suele ser capaz de mantener conversaciones en la segunda lengua porque, dada su importancia en el medio, ha tenido numerosas ocasiones para desarrollar un “cierto nivel” de competencia lingüística. La situación de partida no es idéntica a la de los alumnos de los programas de inmersión sino que, dado que poseen un cierto dominio de la segunda lengua (la autóctona), se presupone que son capaces de seguir las tareas escolares en la segunda lengua sin que exista el esfuerzo explícito de enseñársela. Esto supone serios problemas para los niños y niñas inmigrantes ya que, en múltiples ocasiones el dominio que poseen de la lengua autóctona sólo les

permite emplearla en situaciones de interacción en las que pueden negociar el sentido, mientras que su utilización en situaciones colectivas como las que tienen lugar en el aula, es muy limitada. En estos casos resulta esencial el mantenimiento de la lengua familiar como lengua “vehicular” o su introducción de una u otra forma en el contexto escolar⁴ (Vila, 1998 y 2000). Sin lugar a dudas, y de acuerdo con Vila, uno de los retos que tiene pendiente nuestro sistema educativo es el desarrollo de recursos didácticos en las situaciones de submersión lingüística, para que no generen fracaso escolar.

De hecho, y de acuerdo con la “hipótesis de interdependencia lingüística” y “la hipótesis del umbral” que propone este autor (Vila, 1995), y en las que se apoya la educación bilingüe, el aprendizaje de una segunda lengua potencia el desarrollo de la primera y viceversa. De acuerdo con esto, y como ya se ha dicho, se deben desarrollar recursos complementarios para superar las limitaciones de la submersión lingüística, con el objetivo de evitar el fracaso escolar de los alumnos de origen inmigrante, así como mantener y valorar los aprendizajes procedentes de la cultura de origen y, en consecuencia, defender el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a desarrollar su propia cultura y a enriquecerla con las aportaciones procedentes de otras (Carbonell, 1997). Todo ello contribuirá, de manera conjunta, a mejorar la autoestima y el autoconcepto del alumnado inmigrante, y consecuentemente, a su integración escolar y social (Larrañaga y Ruiz Bikandi, 1996).

El **tiempo que se lleva residiendo en España** es, junto con el dominio de la lengua, el factor considerado más determinante del nivel de integración. En relación con esto hay que señalar que el profesorado considera aún más

⁴ Resulta evidente que, en la actualidad, es casi imposible para el alumnado inmigrante poder acogerse a los programas de inmersión lingüística por diversas razones entre las que cabe destacar la importante diversidad lingüística del alumnado extranjero que dificulta la posibilidad de disponer de profesorado bilingüe, la imposición de la lengua que se debe aprender por parte del sistema educativo, o falta de normativización en algunas de las lenguas que domina el alumnado inmigrante (Vila, 2000).

importante que el tiempo de residencia, el hecho de *haber nacido en España*, ya que en este caso han de integrarse en el sistema escolar como cualquier otro alumno o alumna autóctono. Esta opinión es seriamente cuestionada por los datos procedentes de diversos estudios en los que se pone de manifiesto que el desarrollo lingüístico que alcanzan los hijos e hijas de extranjeros nacidos en España es considerablemente inferior al de los hijos e hijas de padres autóctonos del mismo nivel sociocultural (Maruny, 2000 y Vila, 1998). Esto se relaciona con los problemas que se originan en las prácticas de submersión lingüística a las que se ven sometidos estos alumnos y alumnas, y cuyos efectos ya se señalaron anteriormente. Estos escolares proceden de contextos familiares en los que se emplea una lengua distinta a la de la escuela, razón por la que su competencia lingüística en este contexto, puede ser inferior a la de los niños y niñas cuya lengua familiar coincide con la lengua en la que se realizan los aprendizajes escolares. Nos encontramos así con una confusión entre la competencia lingüística implicada en actividades conversacionales con la competencia lingüística implicada en las actividades de enseñanza-aprendizaje (Vila, 2000).

La **edad** es una variable que influye en diferentes aspectos que tienen que ver con la adaptación de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes al sistema educativo español. El primero de estos aspectos se relaciona, de nuevo, con la adquisición del lenguaje. Según los datos procedentes del estudio de Cuesta Azofra (2000), cuanto menor es la edad más fácil resulta *adquirir la lengua autóctona* y, por tanto, mejores posibilidades de adaptación al sistema. Asimismo, en este estudio se enfatizan los efectos de la edad sobre el rendimiento académico. A juicio de los profesionales entrevistados, cuando menor es la edad del alumnado que se incorpora al aula *menos desfase* habrá entre sus *conocimientos* y los que poseen sus compañeros autóctonos. No obstante, sin infravalorar la importancia de la edad sobre los aprendizajes escolares, también parece ser un *factor de la integración social*. A partir de los resultados obtenidos por García Fernández y Moreno Herrero (2001), parece poder concluirse que las relaciones que se establecen entre los

alumnos y alumnas de diferentes culturas en los centros y en las aulas – según sus propias opiniones- varían en función de la edad. Así, mientras los más pequeños –primeros cursos de Educación Primaria- no muestran ningún tipo de discriminación hacia sus compañeros inmigrantes, los mayores –5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de Secundaria Obligatoria- manifiestan, en mayor proporción, comportamientos racistas y xenófobos, sobre todo fuera de la escuela. A este respecto es importante señalar que la mayoría de los adolescentes encuestados no son racistas, pero un porcentaje que se sitúa entre el 10% y el 14% se manifestó de forma hostil hacia los extranjeros y los grupos étnicos minoritarios.

Cuando se tiene en cuenta el **nivel de escolarización previa** no debe perderse de vista que está muy relacionado con la edad, ya que son los niños y niñas más jóvenes los que tienen la oportunidad de integrarse desde el principio en el sistema educativo español. Desde la perspectiva del profesorado, el gran problema que se plantea con los alumnos y alumnas de ESO de procedencia inmigrante, es que además del desfase curricular que presentan en comparación con los autóctonos, suelen tener importantes carencias de una serie de prácticas escolares que se consideran habituales dentro de nuestro sistema educativo. Por ello, consideran que en estos casos es necesario combinar los aspectos integradores considerados en su sentido más amplio o social, con los meramente instruccionales.

La **nacionalidad o área de origen** no es, por sí misma, en opinión del profesorado, un factor importante. Solamente llega a ser fundamental cuando de la zona de procedencia dependen *otros factores* como la *lengua hablada*, la *religión* y la *cultura* (Coletivo IOÉ, 1996). Los diferentes profesionales de la escuela consideran que el alumnado latinoamericano se integra mucho mejor que el árabe o el chino, ya que habla el mismo idioma y, en general, tiene una cultura más semejante a la del autóctono. En concreto parece que el condicionante más importante de la integración de los niños y niñas procedentes de áreas de habla castellana es el *nivel de escolarización* que hayan podido tener en su país de origen (Cuesta Azofra, 2000).

Otro de los factores que, a juicio de los y las docentes, influye en la integración del alumnado inmigrante es lo que podríamos denominar de forma genérica “**parámetros culturales**”. Bajo esta denominación el profesorado hace referencia a un conjunto de aprendizajes, valores y normas que los alumnos y alumnas inmigrantes tienen adquiridos, que difiere considerablemente de los aprendizajes, valores y normas del alumnado autóctono, y que deben ser conocidos e interpretados por los profesionales de la educación. Por esta razón, estos profesionales demandan una formación específica que les ayude a interpretar y a dar significado a estas claves dentro de la cultura de origen de cada uno de los alumnos y alumnas inmigrantes. Como ejemplo de estas cuestiones el profesorado entrevistado por el Colectivo IOÉ (1996) señala las importantes diferencias que se encuentran en el comportamiento del alumnado inmigrante de origen árabe en función de que las clases las imparta un profesor o una profesora.

Es importante señalar que, a pesar de las dificultades de integración que pueden existir y que se han señalado anteriormente, cuando se pregunta directamente a los alumnos y alumnas inmigrantes acerca de su opinión sobre la escuela afirman, en general, -y especialmente los marroquíes, portugueses y latinoamericanos- que les gusta más la escuela española que la de sus respectivos países, ya que las relaciones profesorado-alumnado son más cercanas y menos autoritarias (García Fernández y Moreno Herrero, 2001). En cualquier caso, estas opiniones varían en función de determinadas variables escolares. Así, resulta que las valoraciones son positivas cuando el ambiente que hay en la escuela es cálido, existen relaciones cordiales y afectuosas entre todos los agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se utilizan estrategias didácticas participativas. Por el contrario, cuando estas variables no están presentes la valoración que hace el alumnado de la escuela es mucho menos positiva.

El **entorno familiar** es, también, considerado un factor esencial para la integración del alumnado inmigrante, llegando a señalarse como uno de

los más importantes en algunos estudios (Colectivo IOE, 1996). En general, los y las docentes entrevistados afirman que la integración de los niños y niñas inmigrantes en la escuela depende, en gran medida, de la propia implicación y participación de los progenitores en el centro educativo, en particular, y en la sociedad en general. Existe una opinión bastante generalizada acerca de la poca participación e implicación de los padres y madres inmigrantes en la educación de sus hijos, especialmente en el caso de los procedentes de países árabes y asiáticos. Se suele decir que su presencia en los centros se reduce, exclusivamente, a acudir a las reuniones en que son citados por el tutor o tutora de sus hijos o hijas. Sin embargo, esto no implica necesariamente que su actitud hacia la escuela no sea positiva. Según los datos procedentes del estudio ya citado sobre la integración de los hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela (Colectivo IOE, 1996), en muchas ocasiones, los padres se excusan por no poder ir a la escuela ya que el horario de las reuniones coincide con su horario laboral, insistiendo en la necesidad de que las éstas pudieran tener un horario más flexible.

El propio profesorado trata de buscar las razones que explican esta escasa participación y, entre ellas, señalan el *desconocimiento de la lengua*, una *actitud diferente a la de los padres autóctonos* hacia la institución escolar, las *bajas expectativas* sobre el éxito académico de los hijos e hijas, la *falta de tiempo*, el *bajo nivel socio-educativo*, la *escasez de recursos económicos* y, en algunos casos, la *desestructuración familiar*⁵. Variables todas ellas supuestamente relacionadas con la población de adultos inmigrantes (Cuesta Azofra, 2000).

En la misma dirección apuntan los resultados obtenidos por García Fernández y Moreno Herrero (2001), quienes también constatan una falta de

⁵ Variable cuya incidencia no se muestra constante en los diferentes estudios analizados. Así mientras que en algunas investigaciones parece tener una presencia alta entre la población inmigrante (Cuesta Azofra, 2000; García Fernández y Moreno Herrero, 2001), en otras muestra una incidencia significativamente inferior a la que presente en la población autóctona del mismo nivel socio-económico y cultural (Colectivo IOE, 1996; Vila, 1998).

implicación y participación de las familias inmigrantes en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Estos autores, que sitúan el origen de este problema en razones similares a las que propone Cuesta Azofra, afirman que es necesario contar con la presencia de traductores y mediadores socioculturales que, utilizando diferentes técnicas, se encargasen de implicar a los progenitores tanto en el plan de acogida como en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares inmigrantes (Vila, 2000).

En cualquier caso, y a pesar de que las variables reseñadas en los dos estudios anteriores resultan relevantes, ha de tenerse en cuenta que –en ocasiones- la falta de participación de las familias inmigrantes en el contexto escolar puede deberse a un desconocimiento de que existe tal posibilidad. Y es que por ejemplo, en el mundo islámico son los profesores quienes acuden al domicilio de sus alumnos y alumnas para informar a sus progenitores acerca de los progresos escolares (Regil, 2002).

El **ambiente social** que rodea a la escuela es otro de los factores relevantes para la integración señalado por la mayor parte de los profesionales. Si en el entorno social donde se circunscribe el centro educativo se producen manifestaciones de conflicto social, la integración escolar del alumnado inmigrante resulta más problemática. En este caso, el profesorado demanda ayudas procedentes de otros ámbitos –ayuntamientos, administración educativa, políticas de integración, etc.-, encaminadas a potenciar el respeto por la diversidad cultural, y a implantar en nuestro sistema educativo un modelo de *educación multicultural*⁶ (Colectivo IOE, 2002). Dicho modelo supone la incorporación de una serie de transformaciones e innovaciones educativas que tiene, entre otros, los siguientes objetivos: luchar contra la exclusión social, adaptar la educación a

⁶ Cuando retomamos el término “educación multicultural” que utilizan algunos de los autores estudiosos del tema que nos ocupa, entendemos que hace referencia aquí a un modelo educativo que, teniendo siempre como referencia el respeto por los derechos humanos que consagra nuestra Constitución, sea respetuoso con las diferencias culturales de los y las alumnas de origen extranjero. Por supuesto, nada tiene que ver con los relativismos culturales extremos que a veces se contraponen a los derechos fundamentales.

la diversidad del alumnado para garantizar el principio de igualdad de oportunidades, respetar el derecho a la propia identidad, ayudar a construir una identidad positiva que incluya el respeto por la diversidad cultural y el desarrollo de la tolerancia; estimular el conocimiento y la valoración de otras culturas, además de la mayoritaria, así como superar las tendencias y actitudes etnocéntricas que caracterizan al modelo educativo actual en el que predominan los valores de la cultura dominante (Díaz-Aguado y Andrés-Martín, 2002).

A este respecto cabe señalar que aunque la mayoría del profesorado encuestado señala que existe un reconocimiento formal de la diversidad y de la educación multicultural, que aparece recogido en diferentes programas⁷ -que tratan de dar cumplimiento a las orientaciones y recomendaciones de la Unión Europea- y en Convenios⁸ -establecidos entre España y algunos de los países de los que procede el alumnado de origen inmigrante-, su aplicación práctica es bastante limitada.

Así por ejemplo, sólo en dos de los veinte centros analizados, en el estudio realizado en el año 2000 por Cuesta Azofra, el alumnado tenía la posibilidad de estudiar lengua árabe dentro del horario escolar aunque, en algunos más, dicha posibilidad se ofertaba como actividad extraescolar. Algo similar ocurría con la religión. Aunque, en teoría, el derecho a recibir educación religiosa está garantizado y, evidentemente no sólo para los alumnos y alumnas de religión católica, la realidad es bien distinta. En todos los centros estudiados se impartía religión católica y ninguno de ellos ofrecía clases de otra religión. Así el respeto por la religión del alumnado inmigrante suele acabar teniendo como consecuencia la exención de asistir a las clases de religión católica. Otras cuestiones relacionadas, por ejemplo, con la religión musulmana, como el cumplimiento del Ramadán o las restricciones en la alimentación, parecen ser más respetadas, aunque en muchos casos

⁷ Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, que se viene desarrollando desde el curso académico 1987-88 en los centros docentes españoles.

⁸ Convenio Hispano-Marroquí para el desarrollo del programa de Lengua y Cultura Marroquí.

están sujetas a la voluntariedad y discrecionalidad del centro. En el trabajo realizado entre los años 1992 y 1993 por el Colectivo IOE sobre la escolarización de los hijos de familias magrebies en España (Colectivo IOE, 1996) se encontró que, en los comedores escolares, las prácticas más comunes eran ignorar que la religión islámica prohíbe comer carne de cerdo y, en consecuencia, imponer los menús escolares a los niños y niñas; o por el contrario engañar a las familias diciendo que sus hijos e hijas no comen carne de cerdo. En ambos casos, la justificación que daba el profesorado se relaciona con el “anacronismo” de la norma y con el principio de “igualdad” que debe presidir el tratamiento que reciben todos los alumnos y alumnas que asisten a los centros educativos de nuestro país. Pero no debe dejar de señalarse que, en los diez años transcurridos tras la realización de ese estudio, precisamente la realidad que supone la progresiva escolarización en España de los niños y niñas que provienen de otras culturas, ha hecho cambiar las actitudes de los y las profesionales de la educación hacia un respeto profundo por las distintas culturas y religiones.

Bajo este tipo de prácticas se vislumbraba una cierta identificación del concepto de *integración cultural* con el de *asimilación*, lo que supone la posible depreciación de los valores de la cultura de origen cuyo efecto es tremendamente negativo para el desarrollo y el aprendizaje del alumnado extranjero. Esta concepción asimilacionista se acompaña, en la mayoría de los casos, de una serie de estereotipos -tanto relativos a las características de las diferentes culturas de las que procede el alumnado como de sus propios contextos familiares- que resultan incompatibles con un modelo de educación respetuosa por las diferencias culturales. Vila (1998) señala que el principal problema en este sentido es considerar la existencia de una cierta homogeneidad entre todo el alumnado inmigrante, ya que ni todas las culturas de las que proceden tienen la misma escala de valores, ni todas las familias que pertenecen a la misma cultura muestran la misma actitud, interés y preocupación hacia la escolarización y la integración social de sus hijos e hijas.

La mayoría de los y las docentes entrevistados en los distintos estudios a que se está haciendo referencia consideran que, hasta fechas recientes, no había habido en España una gran diversidad cultural en las aulas y que por ello no se había reflexionado suficientemente sobre el tema. Pero en la actualidad, el claro incremento de los alumnos y alumnas de origen inmigrante en nuestras escuelas, hace necesario introducir en ellas un modelo de educación que respete las diferencias culturales. Para ello los profesores, demandan un mayor conocimiento de las culturas de origen de sus alumnos y alumnas –tanto a través de la formación inicial, como mediante cursos de formación permanente–, la elaboración de materiales escolares desde una perspectiva intercultural, y la introducción de la diversidad cultural como eje transversal en la programación de todas las áreas de conocimiento. Y ello porque sólo de este modo se podrá garantizar la valoración positiva de todas las culturas que coexisten en un centro escolar y superar la superficialidad con que pudieran ser tratadas en ocasiones, identificando las peculiaridades culturales y lingüísticas con aspectos externos basados más bien en cuestiones anecdóticas y folklóricas.

Los niños y niñas inmigrantes parecen ser los más beneficiados del intercambio cultural que se produce en las aulas, ya que conocen mayor número de juegos, canciones e historias procedentes de culturas diferentes a la suya que los niños y niñas autóctonos (García Fernández y Moreno Herrero, 2001). Este hecho, que inicialmente podría interpretarse en términos positivos, podría también ser un indicador de la falta de valoración de la diversidad cultural. Tenemos, por tanto, que reflexionar sobre si esto no supone en realidad una cierta imposición de nuestras prácticas culturales a los niños y niñas de origen extranjero. Estas suposiciones se ven confirmadas por el hecho de que algunos alumnos y alumnas, dada la escasa valoración de su cultura de origen en la escuela, pueden tratar por todos los medios de que se les identifique como diferentes, lo que sin lugar a dudas genera importantes conflictos de identidad y un autoconcepto muy bajo (Camilleri, 1992).

Las **actitudes del profesorado** hacia el alumnado inmigrante parecen ser un factor esencial a la hora de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de este alumnado. De hecho, son uno de los pilares básicos sobre los que ha de cimentarse una escuela intercultural, que de cabida y respuesta a los y las escolares provenientes de otras culturas: Para ello, las diferencias culturales y lingüísticas han de percibirse como un recurso a utilizar en la práctica instructiva y no como un problema irresoluble (Lovelace, 1995 y 2002). Según se desprende de los datos obtenidos, en 2001, por García Fernández y Moreno Herrero, entre el profesorado no existe una opinión generalizada acerca de este tema. En su mayoría está de acuerdo en el enriquecimiento que supone para un centro educativo la diversidad cultural de su alumnado. Sin embargo, algunos profesores y profesoras muestran un discurso contradictorio entre lo que consideran políticamente correcto y su discurso real, lo que les lleva a identificar en múltiples ocasiones migración y conflicto. De hecho, los autores del estudio afirman que las actitudes del profesorado pueden categorizarse según aparece en la Tabla 1.

Tabla 1: Actitudes del profesorado hacia el alumnado inmigrante⁹

Actitud	Definición
Condescendientes	Muestran lástima hacia el alumnado inmigrante y tienen expectativas negativas sobre su rendimiento académico
Despectivos	Achacan al alumnado inmigrante la culpa de todos los aspectos negativos del funcionamiento del centro
Etnocéntricos y asimilacionistas	Consideran que sólo son válidos los conocimientos y saberes de nuestra cultura lo que les lleva a minusvalorar los que proceden de otras
Voluntaristas	Favorecen, a título individual, el intercambio cultural y la atención individualizada, pero se quejan de no ser apoyados por el resto del profesorado del centro
Reflexivos	Desarrollan estrategias para conseguir el apoyo y la implicación del resto del equipo docente

⁹ Tomada de García Fernández y Moreno Herrero, 2001, pp. 69.

Por el contrario, todos los docentes están de acuerdo en el hecho de que este tipo de alumnado posee unas *características diferentes* a las del autóctono, que requieren una atención educativa específica. Entre estas características hay que señalar la cultura, el nivel socio-económico, la lengua y las prácticas escolares. Pero hay que tener en cuenta que el profesorado *no maneja una definición clara* de qué es lo que se entiende por *cultura*. Sin embargo, junto con la indefinición acerca del origen de los problemas del alumnado inmigrante, tiene muy claro cuáles son sus *necesidades* y las *demandas* que de ellas se desprenden, para afrontar el reto que supone la introducción de un modelo intercultural en nuestro sistema educativo que garantice el acceso de todos los niños, niñas y adolescentes al derecho a la educación en igualdad de oportunidades. En concreto, las resumen en los siguientes aspectos: *apoyos institucionales*, *formación* –inicial y permanente en el tema de diversidad cultural y atención a la diversidad- e introducción de una *perspectiva cultural* en el curriculum escolar. Elementos que coinciden plenamente con los señalados por Cuesta Azofra y sus colaboradores, en un estudio hecho público un año antes a nivel nacional (Cuesta Azofra y CCOO, 2000).

Con respecto a los apoyos institucionales, el profesorado señala que a pesar de la existencia de una normativa legal que garantiza la atención educativa de los alumnos y alumnas de origen inmigrante, las prácticas institucionales que se derivan de dicha normativa, a veces no están suficientemente coordinadas lo que hace que se derrochen recursos y esfuerzos, tanto materiales como personales, sin que ello contribuya a una mejora en la atención que recibe el alumnado inmigrante. En cuanto a la formación, su principal demanda se orienta hacia la necesidad de recibir, tanto durante la formación inicial como en los cursos de formación permanente, información acerca de la manera de trabajar en la escuela desde un modelo de educación en la diversidad cultural. Para ello consideran esencial disponer de un conocimiento profundo de las diferentes culturas de origen de su alumnado. En estrecha relación con la utilización de un modelo

educativo intercultural se encuentra la necesidad de introducir la perspectiva cultural en los currícula de las diferentes etapas educativas. Si bien es cierto que la definición de nuestro curriculum como “abierto” y “flexible” es en sí mismo un reconocimiento explícito a la atención a la diversidad, no es menos cierto que dicha atención no se reflejaba tan claramente en los Proyectos Educativos de Centro, los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones de Aula de los centros que participaron en el estudio de Cuesta Azofra. Hecho, este último, que deja entrever una actitud asimilacionista y etnocéntrica en los currícula oficiales que se justifica, en ocasiones, como una necesidad de apropiarse de la cultura mayoritaria como medio de promoción social y económica.

Del análisis conjunto de todas las opiniones del profesorado, se puede concluir que por encima de todos estos factores habría que destacar otros dos, de los que en gran medida dependen todos los anteriormente señalados que son: el **número de alumnas y alumnos inmigrantes que acoge el centro** y la existencia de **recursos** –materiales y personales- **suficientes** (Cuesta Azofra, 2000). Por lo que a la concentración se refiere, parece que resulta inevitable si tenemos en cuenta que existe una tendencia entre la población inmigrante a concentrarse en determinadas zonas y a escolarizar a sus hijos e hijas en los centros educativo más cercanos. En cualquier caso, la concentración, no tiene por qué percibirse como algo negativo. Por el contrario, desde una perspectiva cultural, una cierta concentración podría ser positiva ya que el objetivo a conseguir en la escuela no es la asimilación sino la aceptación, el respeto y la promoción de todos aquellos valores que puedan servir para mejorar la sociedad en la que vivimos (Vila, 1998).

Respecto a los recursos -materiales y personales- disponibles es importante destacar que a juicio del personal de los centros educativos, el **Programa de Educación Compensatoria**, tiene importantes limitaciones. La mayoría del profesorado y de los equipos directivos que participaron en el estudio de Cuesta Azofra consideran que la filosofía que subyace al programa –cuyos dos principios fundamentales son la *inmersión* y la *normalización*- es

mucho más ambiciosa que su aplicación real, ya que ésta se ha limitado, en gran medida, a las clases de castellanización y a *compensar el desfase curricular* con que el alumnado inmigrante llega a los centros escolares españoles. Lo que, sin lugar a dudas, está en buena medida determinado por el *concepto de integración* que existe en muchos de nuestros centros: se considera que el alumnado está integrado en el momento que ha adquirido la lectura y la escritura y que su nivel de conocimientos no está excesivamente por debajo del de su grupo de edad.

El profesorado señala que esta situación es diferente en Cataluña donde, al coexistir dos lenguas oficiales, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat tiene en funcionamiento dos programas diferentes, estrechamente relacionados y cuyos objetivos se complementan. En concreto, en esta Comunidad Autónoma funcionan simultáneamente el Programa de Educación Compensatoria y el Programa de Incorporación Tardía del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC). El primero aborda cuestiones referidas a la educación intercultural y el segundo desarrolla materiales y actividades para que el alumnado inmigrante acceda, en el menor tiempo posible, al conocimiento de las lenguas que se utilizan en la escuela (Vila, 1998). Esta particularidad hace que se garantice el aprendizaje del catalán pero no se atiende al alumnado que se incorpora tardíamente, ni tampoco a los que no han tenido una escolarización previa. Tanto en uno como en otro caso, los apoyos que recibe el alumnado son proporcionados por el profesorado de educación especial, y cuando éste no está disponible por los propios profesores ordinarios del centro. En cualquier caso, la sensación que tiene el profesorado es que se está produciendo una falta de coordinación entre ambos programas que no suponen ninguna ventaja para el alumnado inmigrante. Lo que tiene como consecuencia que muchos de estos alumnos y alumnas estén abocados al fracaso escolar.

Por todo ello habría que señalar que tanto en el que, en el momento de realización del estudio se denominaba territorio MEC¹⁰ como en Cataluña la percepción mayoritaria de los profesionales de la educación que participaron en el estudio de Cuesta Azofra, era que los recursos del Programa de Educación Compensatoria resultaban absolutamente insuficientes. Razón por la que demandaban más profesorado especializado con dedicación completa, ya que en algunos casos a pesar de haber más de 25 alumnos inmigrantes por centro, el especialista tiene que atender a dos centros. Ello supone, en muchas ocasiones, que sean los propios recursos disponibles del centro, en caso de que los hubiere, los que tienen que dar respuesta a las necesidades de este alumnado. Esta falta de recursos afecta, también, a las posibilidades de éxito escolar del alumnado, ya que el tiempo empleado en las clases de castellanización es tiempo que “*se pierde*” de cara a ponerse al mismo nivel que el resto de sus compañeras y compañeros. Este hecho hace plantearse a algunos profesionales si no sería mejor centrarse en la enseñanza del castellano aún a costa de que el alumnado sea segregado de su grupo.

A partir de estos resultados se diseñó un trabajo de campo, que se presenta en este segundo estudio, cuyo objetivo fundamental es ampliar los conocimientos existentes acerca de lo que supone la **escolarización de alumnos y alumnas de origen inmigrante en los centros educativos españoles**, teniendo muy presente, que son muchos y muy variados los factores que contribuyen, o dificultan esa integración. Por ello, se consideró oportuno saber *qué piensan y sienten los principales actores del proceso de enseñanza-aprendizaje* (profesorado, alumnado, equipos directivos y progenitores) respecto a este complicado tema; *qué relaciones se establecen entre ellos; qué obstáculos y dificultades se encuentran* para poder garantizar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de todo el alumnado; *qué progresos se han realizado* en los últimos años orientados a la mejora de

¹⁰ En el momento en el que se recogieron los datos del estudio de Cuesta Azofra y CCOO las competencias en materia de Educación no estaban aún transferidas a todas las Comunidades Autónomas.

la integración de este tipo de alumnado en los centros educativos españoles; y qué *iniciativas se consideran más importantes* para poder facilitar la implantación de un modelo educativo que respete y valore las diferencias culturales en todos los centros escolares de nuestro país.

Alcanzar este conocimiento y comprensión de la realidad educativa actual **no es una tarea sencilla por tres razones diferentes**. En *primer lugar*, porque el funcionamiento de los centros no puede analizarse al margen de otros contextos y otras intervenciones. La situación social de las familias de origen inmigrante, los mensajes que se transmiten a la opinión pública sobre la inmigración y los programas que desarrollan las diferentes Administraciones Educativas tienen una fuerte influencia en las *actitudes, relaciones y expectativas* que se crean en los centros docentes respecto al alumnado de origen inmigrante.

En *segundo lugar*, hay que destacar el hecho de que la presencia de alumnado de origen inmigrante en las escuelas modifica el conjunto de *creencias, actitudes y relaciones* que percibe y desarrolla cada uno de los sectores de la comunidad educativa. La presencia de alumnos y alumnas cuyas familias proceden de otros países, influye en el profesorado, en el alumnado y en las familias autóctonas; pero también en las reacciones del alumnado de origen inmigrante y de sus familias ante la acogida y el trato que reciben de los demás. A su vez, estas actitudes, creencias y relaciones están determinadas por la valoración que se hace desde el centro del impacto que este tipo de alumnado tiene sobre su organización y funcionamiento.

En *tercer y último lugar* se debe hacer referencia al hecho de que la situación del alumnado de origen inmigrante en las escuelas españolas, así como las relaciones que establece con el alumnado y el profesorado autóctono, están mediatizadas por factores tales como las *condiciones en las que se realiza su escolarización* en los centros, la *etapa educativa* que cursa y el *porcentaje de alumnado de origen inmigrante* que estudia en el centro. La presencia mayoritaria de escolares extranjeros en un centro puede favorecer

las relaciones sociales y afectivas de estos escolares e incrementar su satisfacción personal pero, en contrapartida, puede limitar su integración en nuestra sociedad al carecer de contactos y relaciones con niños, niñas, adolescentes y familias autóctonas.

Todo ello hace que no resulte sencillo entender de forma precisa y equilibrada la situación y la influencia del alumnado de origen inmigrante en la dinámica de nuestros centros educativos. Por una parte, corremos el riesgo de elaborar una explicación excesivamente simple y, por otra, de acumular muchos y muy variados datos, procedentes de diversas fuentes, que hagan muy difícil tener una representación global, pero al mismo tiempo sintética, de la realidad que se vive en nuestros centros. Para evitar ambos extremos, se ha diseñado un estudio –cuyos objetivos, hipótesis, metodología y resultados, se presentan en los apartados siguientes–, que permita tener en cuenta los diferentes puntos de vista de los agentes implicados en el proceso de integración educativa del alumnado inmigrante, utilizando para ello un conjunto limitado y coherente de dimensiones que se explican a continuación.

3.2. OBJETIVOS Y MÉTODO

3.2.1. Objetivos

Como ya se ha dicho en la introducción, el **objetivo general** del estudio es analizar en profundidad las condiciones reales en las que se está produciendo la escolarización del alumnado inmigrante dentro de nuestro sistema educativo.

Se plantean una serie de **objetivos específicos**, cuyo desarrollo constituye el contenido de los diferentes subapartados en los que aparece dividido el capítulo dedicado a la explicación de los resultados de este

segundo estudio. En concreto, los objetivos específicos planteados al diseñar esta investigación han sido los siguientes.

1. Conocer las características sociales y educativas del alumnado de origen inmigrante y analizar la situación de los centros educativos que escolarizan a este tipo de alumnado.
2. Conocer las actitudes del profesorado ante la inmigración. Así como sus opiniones, acerca de las repercusiones que tiene sobre el funcionamiento de los centros educativos la escolarización de alumnos y alumnas de origen inmigrante.
3. Conocer el tipo de relaciones que el profesorado establece con los alumnos y alumnas cuyos progenitores proceden de otros países.
4. Conocer las opiniones del profesorado y de los equipos directivos sobre los posibles cambios que supone la presencia de alumnado de origen inmigrante en la organización y en el funcionamiento de los centros.
5. Analizar las actitudes del alumnado –tanto autóctono como de origen inmigrante- hacia la inmigración.
6. Estudiar las relaciones que se establecen entre el alumnado inmigrante y autóctono, así como las que establecen con sus profesores y profesoras.
7. Conocer las expectativas que tiene el alumnado acerca del nivel de estudios que va a alcanzar.
8. Conocer las áreas de conocimiento en las que, a juicio del alumnado, se plantean mayores dificultades.
9. Analizar las actitudes de los padres y madres –tanto inmigrantes como autóctono- acerca de la inmigración, así como su opinión sobre el centro educativo en el que se encuentran escolarizados sus hijos e hijas.
10. Conocer la valoración que los progenitores inmigrantes hacen de los servicios sociales y educativos.
11. Conocer las expectativas que los progenitores tienen acerca del nivel de estudios que van a alcanzar sus hijas e hijos.

12. Comparar e interpretar la información procedente de las distintas fuentes que integran la comunidad educativa -alumnado, profesorado, equipos directivos y progenitores-.
13. Valorar la situación actual en la que se encuentran los centros educativos estudiados.
14. Formular propuestas cuyo objetivo fundamental sea contribuir a que los centros educativos oferten una educación de calidad para todos sus alumnos y alumnas.

3.2.2. Variables seleccionadas

Tal como se indicó en la Introducción a este segundo estudio, las **variables** que se han seleccionado resultan de la combinación de aquellas que han mostrado un efecto significativo sobre la integración del alumnado de origen inmigrante en estudios anteriores: *zona de procedencia de la familia* y *nivel educativo* (Cuesta Azofra, 2000; Colectivo IOÉ, 1999; García, Fernández y Moreno Herrero, 2001). Se han seleccionado también aquellas otras que, dados los objetivos del presente estudio, pudieran aportar información relevante, concretamente: *comunidad autónoma*, *género* y *concentración*.

De este modo, el listado definitivo de variables utilizadas en este estudio, cuyo efecto se analizará en el apartado relativo a los resultados, es el siguiente:

- **Nacimiento u origen.** Con dos categorías: *autóctonos* (escolares nacidos en la Comunidad Autónoma en que estudian o en cualquier otro lugar de España) e *inmigrantes* (escolares nacidos en zonas tradicionales de inmigración o nacidos en España en familias inmigrantes).

- **Zona de procedencia de la familia inmigrante.** La información obtenida sobre los países de procedencia del alumnado inmigrante se ha organizado teniendo en cuenta las cuatro zonas de origen de las que habitualmente proceden los estudiantes inmigrantes escolarizados en nuestro país: *América Latina y el Caribe, África, Europa del Este y Asia.*
- **Nivel educativo** en el que se encuentra escolarizado el alumnado: *Educación Primaria / Educación Secundaria Obligatoria*
- **Titularidad del centro:** público/ privado concertado.
- **Género:** chicos / chicas.
- **Comunidad Autónoma.** Se eligieron, en principio, aquellas Comunidades Autónomas que, de acuerdo con las investigaciones previas¹¹ y con los resultados provisionales obtenidos en el Estudio 1, escolarizaban mayor número de alumnos y alumnas de origen inmigrante. En concreto, las Comunidades Autónomas de Madrid, Cataluña, Andalucía, y Valenciana que, en el curso académico 2000/2001, tenían los porcentajes más altos de escolarización de alumnado de origen extranjero e inmigrante en relación con el total de España. Pero dado que nuestro propósito era trabajar en, al menos, cinco CCAA, se decidió finalmente incluir la Comunidad de la Región de Murcia¹² que, después de las de Canarias e Islas Baleares era la siguiente comunidad en número de estudiantes de origen extranjero y en porcentaje respecto al total de España¹³. En este sentido es importante destacar que ambas Comunidades Autónomas, Canarias y Baleares, fueron desestimadas ya que, dado el país de origen de la mayor parte del alumnado extranjero, no se trata presumiblemente de alumnado de origen inmigrante por razones económicas.

¹¹ Especialmente la de Cuesta Azofra, 2000.

¹² Cuyas características poblacionales y geográficas resultaban adecuadas para la recogida de la información.

¹³ Es importante adelantar aquí que, como se señalará más adelante, no se han encontrado en el estudio diferencias entre las CCAA en ninguna de los resultados relevantes de la investigación.

- **Concentración.** La concentración del alumnado de origen inmigrante en los centros educativos se organizó en tres categorías: centro con menos del 10%, entre el 10 y el 30%, y con más del 30%.

3.2.3. La muestra

Para seleccionar la muestra necesaria en este segundo estudio se realizó un muestreo estratificado por conglomerados polietápico en las cinco Comunidades Autónomas seleccionadas: Madrid, Cataluña, Andalucía, Comunidad Valenciana y Región de Murcia. La unidad de muestreo o conglomerado fueron los centros educativos de educación Primaria y Secundaria Obligatoria que tienen escolarizados en sus aulas alumnos y alumnas origen inmigrante. Los estratos se establecieron en función de *tres variables*: *nivel educativo* –educación primaria y educación secundaria obligatoria-; *tipo de población* –más de 20.000 habitantes y menos de 20.000-; *titularidad del centro* –público y privado concertado-.

El tamaño de la muestra en cada Comunidad Autónoma -con un error muestral de (+) (-) 5%, nivel de confianza del 95% y $p=q=0,50$ - se estimó en 400 alumnos y alumnas para una muestra aleatoria simple. Al aplicar la corrección por defecto del diseño del muestreo por conglomerados, se estimó una muestra para cada Comunidad Autónoma de 2.400 alumnos y alumnas, proporcionalmente repartidos en 5º y 6º de Educación Primaria y 1º, 2º, 3º y 4º de Secundaria, lo que supone una muestra total de 12.000 escolares.

Para la selección de la muestra se definió, en primer lugar, la proporción de alumnos y alumnas de Educación Primaria (5º y 6º curso) y de Educación Secundaria Obligatoria en la población de cada Comunidad Autónoma (considerando la población como la totalidad del alumnado de dichos niveles educativos matriculados en centros que escolarizan alumnado de origen inmigrante). Según esta proporción se estimó que el número de alumnos y alumnas que debían formar la muestra en cada Comunidad era

de 2.400. Posteriormente, considerando que existe una media de 20 alumnos y alumnas en cada clase de Educación Primaria y de 25 en la de Educación Secundaria Obligatoria, así como una media de dos aulas por centro (una de cada nivel educativo) en Educación Primaria y 4 aulas en ESO, se determinó el número de centros de cada nivel educativo que debían formar parte de la muestra, en función de la distribución proporcional del alumnado.

Una vez determinado el tamaño de la muestra –centros escolares- en cada nivel educativo, el número de centros se distribuyó proporcionalmente en función de la distribución de la población general en centros públicos y privados y en cada tipo de población –mayor o menor de 20.000 habitantes-.

Estimado el tamaño muestral en función de los estratos, los centros educativos que componían la muestra fueron seleccionados aleatoriamente entre los centros con alumnado de origen inmigrante que cumplían dichas características.

Siguiendo este procedimiento la muestra de centros quedó definida según se recoge en la Tabla 2 (entre paréntesis aparece el número de alumnos y alumnas estimado).

Tabla 2: Muestreo de centros

	Nivel Ed.	+ 20.000 hab.		- 20.000 hab.		TOTAL
		Público	Privado	Público	Privado	
Comunidad de Madrid	Ed. Primaria	2 (80)	1 (40)	10 (400)	6 (240)	19 (760)
	ESO	1 (100)	1 (100)	10 (1000)	5 (500)	17 (1700)
Comunidad de Cataluña	Ed. Primaria	5 (200)	1 (40)	7 (280)	5 (200)	18 (720)
	ESO	4 (400)	1 (100)	8 (800)	4 (400)	17 (1700)
Comunidad de Valencia	Ed. Primaria	5 (200)	1 (40)	7 (280)	4 (160)	17 (680)
	ESO	4 (400)	1 (100)	10 (1000)	3 (300)	18 (1800)
Comunidad de Murcia	Ed. Primaria	4 (160)	1 (40)	12 (480)	3 (120)	20 (800)
	ESO	4 (400)	1 (100)	10 (1000)	3 (300)	18 (1800)
Comunidad de Andalucía	Ed. Primaria	6 (240)	1 (40)	9 (360)	4 (160)	20 (800)
	ESO	5 (500)	1 (100)	10 (1000)	2 (200)	18 (1800)

Como es lógico, en el muestreo aleatorio no se obtuvo un número importante de centros con una alta concentración de alumnado de origen inmigrante (más del 30% del total)¹⁴. Por ello, y dada la importancia que se hipotetizaba en el estudio para esta variable, se seleccionaron una serie de centros con alta concentración de este alumnado, respetando en la medida de lo posible, la distribución por CCAA y por titularidad (pública/concertada).

¹⁴ En la población total no son muchos los centros educativos que tienen más de un 30% de escolares de origen inmigrante.

En concreto, se seleccionaron en la Comunidad de Madrid tres centros públicos de primaria y un instituto de secundaria¹⁵ así como dos concertados: uno de primaria y otro de secundaria. En Cataluña, igualmente, tres centros públicos de primaria y uno de secundaria y uno privado de primaria y secundaria ¹⁶. En la Comunidad de Andalucía, un centro público de primaria y otro de secundaria, así como uno concertado de primaria y otro de secundaria (estos últimos con una concentración de alumnado inmigrante algo mayor del 10%) En la Comunidad Valenciana, se trabajó con un centro público de primaria que cumplía los requisitos y otros dos cuya concentración era del 25%, uno público de secundaria (con el 15% de inmigrantes y dos privados, uno de primaria y otro de secundaria, ambos con una concentración de más del 15%. Finalmente, en Murcia, no se encontraron centros con altas concentraciones de alumnado inmigrante

Se encuestó en cada centro a todo el alumnado perteneciente a dos aulas de 5º y 6º de Educación Primaria y cuatro aulas procedentes de Educación Secundaria Obligatoria. En el caso de que los centros escolares elegidos tuvieran un mayor número de aulas en los niveles educativos seleccionados, la determinación de las mismas se realizó aleatoriamente.

Finalmente, la muestra a partir de la cual se obtuvieron los datos presentados en este estudio estuvo formada por un total de 181 centros de *Educación Primaria y Secundaria* que se distribuyen tal como aparece en la Tabla 3.

¹⁵ El único con la concentración requerida de alumnado inmigrante.

¹⁶ También el único que reunía los requisitos de concentración.

Tabla 3: Número de centros estudiados por Comunidad Autónoma

Comunidad de Madrid	41
Comunidad de Cataluña	41
Comunidad Valenciana	37
Comunidad de Andalucía	40
Comunidad de Murcia	22

Se entrevistó a un total de 12.400 alumnos y alumnas autóctonos y de origen inmigrante, tal como se desprende de los datos presentados en la Tabla 4.

Tabla 4: Número de alumnos y alumnas encuestados

Número total de alumnos y alumnas ¹⁷	12.400
Número total de alumnos y alumnas autóctonos	10.936
Número total de alumnos y alumnas de origen inmigrante	1.270
Número de alumnos y alumnas de origen inmigrante por zonas geográficas de procedencia	- Latinoamericanos: 859 - Africanos: 221 - Asiáticos: 95 - Europeos no comunitarios: 95

La distribución del alumnado encuestado, según la etapa educativa que estaba cursando en el momento en el que se recogieron los datos, aparece resumida en la Tabla 5.

Tabla 5: Número de alumnos y alumnas, según etapa educativa

	Educación Primaria	Educación Secundaria Obligatoria
Alumnado autóctono	4.442	6.494
Alumnado de origen inmigrante	539	731

¹⁷ Los 194 alumnos y alumnas que restan de las suma de autóctonos y de origen inmigrante son de la CEE

El número de familias encuestado fue de 5.549 cuya distribución según zona geográfica de procedencia aparece resumida en la Tabla 6.

Tabla 6: Número de familias encuestadas

Número total de familias	5.549
Número total de familias autóctonas	5.123
Número total de familias inmigrantes (padre y madre de origen inmigrante)	275
Número de familias (padre y madre inmigrante) según zona geográfica de procedencia	<ul style="list-style-type: none"> - Latinoamericanas: 186 - Africanas: 59 - Asiáticas: 12 - Europeas no comunitarias: 16

Respecto al profesorado, se encuestó a un total de 2.222 profesores y profesoras de los cuales 759 impartían clase en la etapa de *Educación Primaria* y 1.150 en la de *Educación Secundaria*. Asimismo, se entregaron encuestas a los equipos directivos de los 181 centros, de los que contestaron 142.

3.2.4. Material

El estudio se ha realizado a partir de la información directa solicitada a los distintos componentes del contexto escolar: equipos directivos, profesorado, padres y madres, así como al propio alumnado. Para llevar a cabo esta parte del trabajo, el equipo investigador diseñó una serie de cuestionarios específicos (ver Anexos) que, cumplimentados por cada uno de los colectivos anteriormente citados, proporcionan una información amplia y detallada sobre la situación del alumnado y de los propios centros. También permiten recoger las opiniones, actitudes y expectativas hacia la escolarización de los hijos e hijas de familias inmigrantes. Los cuestionarios, que fueron diseñados a partir de la revisión y el análisis de los utilizados en estudios anteriores (Colectivo IOE, 1996; Cuesta Azofra, 2000; García Fernández y Moreno Herrero, 2001), tratan de conocer qué está sucediendo

en los centros docentes con la continua y progresiva incorporación del alumnado formado por hijos e hijas de personas inmigrantes, qué piensan y sienten los principales actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, qué relaciones se establecen entre ellos, qué obstáculos y dificultades se encuentran, qué progresos se han realizado y qué iniciativas se consideran más importantes.

Se utilizó también un cuestionario destinado a conocer el contexto socio-cultural del alumnado y de sus familias. Se trata del denominado **“Cuestionario de Contexto”**, que ya ha sido validado por IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Docente) y cuya fiabilidad como instrumento de evaluación del contexto socio-cultural está ampliamente avalada (Tiana, 2000). A continuación se explica brevemente el contenido de cada uno de estos cuestionarios.

El **cuestionario para la dirección** (ver Anexo I), consta de dos partes. La primera incluye una serie de datos relativos al centro en que se recoge información sobre aspectos tales como: las etapas educativas que imparte, si es público o concertado, la titularidad, el número de alumnos y alumnas autóctonos y de origen inmigrante que están escolarizados en el centro, y la zona de procedencia de éstos últimos. La segunda incluye 30 preguntas, algunas de las cuales, de respuestas cerradas, son semejantes a las que contiene el cuestionario de profesorado. Las restantes, de carácter abierto, pretenden conocer las opiniones que las directoras y directores de los centros tienen sobre diferentes aspectos relacionados con la integración del alumnado de origen inmigrante.

El **cuestionario para el profesorado** (ver Anexo II), también consta de dos partes. La primera incluye una serie de datos de identificación que en este caso se refieren al profesor o profesora que responde al cuestionario – etapa en la que imparte docencia, tareas que desempeña, número de alumnos y alumnas de origen inmigrante a los que imparte clase y zona geográfica de procedencia de los mismos-. La segunda parte incluye 50

preguntas cuyo contenido es muy amplio y diverso. Las nueve primeras se orientan a analizar el impacto de la presencia del alumnado de origen extranjero en los centros educativos españoles. Las dos siguientes tratan de obtener información acerca de los factores, que a juicio del profesorado, inciden en la integración en el aula del alumnado foráneo. A continuación se presentan cinco preguntas que tienen que ver con la valoración subjetiva que hace el profesorado del Programa de Educación Compensatoria y de los recursos procedentes del mismo. Las preguntas restantes tienen como objetivo fundamental recabar información sobre las actitudes y las percepciones que tiene el profesorado, en relación con la posibilidad de que los centros educativos españoles ofrezcan un modelo educativo capaz de respetar las diferencias y potenciar el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas.

El **cuestionario de alumnos y alumnas** (ver Anexo III) consta, nuevamente, de dos partes. En la primera se incluyen una serie de datos personales y académicos del alumno o alumna que cumplimenta el cuestionario. La segunda parte incluye 39 preguntas. En su conjunto estas preguntas tratan de obtener información acerca de los siguientes aspectos: situación socio-cultural y nivel educativo de la familia, valoración de las relaciones que se establecen con el profesorado y con el alumnado, percepción sobre el clima de convivencia existente en el centro, percepción sobre las áreas de conocimiento más complejas y preferencias respecto a los compañeros y compañeras.

El **cuestionario de familias** (ver Anexo IV), incluía, al igual que los restantes, una serie de datos de identificación. Posteriormente contiene veintitrés preguntas –seis de las cuales sólo debían ser contestadas por las familias inmigrantes-. En general, las preguntas del cuestionario hacían referencia a las expectativas de los progenitores acerca del nivel de estudios que van a alcanzar sus hijos e hijas, las razones por las que los han escolarizado en ese centro educativo, las perspectiva de futuro para sus hijos, la opinión sobre el centro, la valoración del profesorado y del clima de

convivencia que existe en el centro y los factores que contribuyen a la integración del alumnado de origen inmigrante en el sistema educativo español. Las preguntas que se dirigían únicamente a las familias inmigrantes trataban de obtener una panorámica general acerca de la situación en la que se encuentran estas familias, de lo que desean para el futuro de sus hijos e hijas, así como de su grado de satisfacción con servicios tales como la educación, la sanidad y los servicios sociales.

El **cuestionario de contexto** (ver Anexo V) es, como ya se ha señalado anteriormente, una herramienta validada por IDEA que nos permite incluir tanto al alumnado como a sus familias en un determinado nivel socio-cultural (Tiana, 2002). Consta de nueve preguntas, con diferentes opciones de respuesta, que tratan de proporcionar una información general sobre el nivel de estudios de los progenitores, la profesión que desempeñan, así como de los recursos culturales de los que dispone la familia: número de libros que hay en casa, frecuencia con que se compra el periódico, posibilidad de disponer de ordenador, etc.-.

3.2.5. Procedimiento

Una vez elaborada una primera versión de los cuestionarios por los diversos miembros del equipo investigador, se procedió a realizar un **estudio piloto**. El propósito fundamental de ese estudio era poner a prueba el funcionamiento de los cuestionarios con los distintos colectivos a los que iban dirigidos, así como recoger las sugerencias que, especialmente el profesorado y las familias, hicieran sobre los mismos. Se hizo especial énfasis en el cuestionario dirigido al alumnado para intentar asegurar que pudiera ser comprendido y cumplimentado por los escolares más jóvenes, los que cursan quinto curso de primaria.

El estudio piloto se llevó a cabo con una muestra de 104 alumnos y alumnas, 15 profesores y profesoras, algunos de los cuales pertenecían a los equipos directivos de sus centros y 50 familias, españolas en su mayor parte.

Una vez concluido el estudio piloto y modificados los cuestionarios en función del mismo, se contrató al Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) para que, bajo la dirección de UNICEF-Comité Español, a través de su Instituto IUNDIA (Instituto UAM-UNICEF de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia), llevara a cabo las tareas de recogida, procesamiento y análisis estadístico de los datos. IDEA cuenta con una importante red de investigadores e investigadoras en las distintas Comunidades Autónomas que parecieron muy adecuados para la recogida de la información de este estudio.

Para facilitar la entrada de los y las encuestadoras a los centros, la Institución del Defensor del Pueblo, escribió una carta a todas las direcciones de los centros seleccionados explicándoles brevemente los objetivos del estudio y solicitando su colaboración. Asimismo, desde el Defensor del Pueblo se extendió una carta de acreditación a todos los encuestadores para que la presentasen a su llegada a los centros. La recogida de datos en los centros se llevó a cabo durante el **curso académico 2001/2002**.

3.3. RESULTADOS

Tal como se advertía en la Introducción de este estudio, resulta complicado hacer un análisis de la situación del alumnado de origen inmigrante en los centros educativos españoles, ya que son muchos y muy variados los elementos que hay que tener en cuenta para comprender la dinámica que se establece y, por tanto, que influyen de forma más o menos positiva en su integración. El objetivo de las diferentes preguntas incluidas en cada uno de los cuestionarios elaborados para esta investigación es,

precisamente, estudiar la influencia de algunos de estos factores o variables en la integración educativa de esos alumnos y alumnas.

Como es preceptivo en una investigación como la aquí llevada a término, a la hora de analizar la incidencia de esos factores en la situación educativa de los escolares nacidos en el seno de familias inmigrantes, se ha recurrido a los análisis estadísticos oportunos. En concreto a X^2 para la significación estadística y a un ANOVA (análisis de varianza) en aquellos casos en que era necesario contrastar la significación. Dichos análisis nos permiten decir, con la suficiente significación estadística, en qué medida esos factores o variables¹⁸ son relevantes a la hora de conocer la situación educativa del alumnado inmigrante en España. Esto significa que a la hora de interpretar los resultados no es suficiente con que existan diferencias perceptibles entre los porcentajes obtenidos en las variables. En consecuencia, esas posibles diferencias se han de contrastar con los análisis estadísticos para poder generalizadas a la población objeto de estudio.

En relación con lo anterior, es importante decir que en los diferentes apartados de que consta este capítulo, sólo se van a presentar los resultados relativos a aquellas variables que han tenido un efecto suficientemente significativo desde el punto de vista estadístico y cuyos resultados pueden, por tanto, generalizarse con un nivel de confianza igual o mayor del 95% ($p < 0.05$). En este sentido hay que señalar que, excepto en algún resultado concreto de importancia relativa, no se han encontrado diferencias entre las distintas Comunidades Autónomas, lo que significa que –al menos en los aspectos estudiados en esta investigación– la escolarización de los niños y niñas inmigrantes se produce de forma similar en unas y otras. Tampoco la titularidad de los centros, esto es, el hecho de que los niños, autóctonos e inmigrantes, estén escolarizados en centros públicos o privado-concertados, afecta a las condiciones de escolarización de estos últimos alumnos.

¹⁸ Ver apartado 2.2.2 del capítulo 2.

A continuación, para familiarizar al lector o lectora con la estructura del texto, se describen brevemente los cinco capítulos en que se ha organizado la información

El **primer capítulo** titulado “**Características sociales y educativas del alumnado de origen inmigrante y de los centros educativos en los que se encuentra escolarizado**” se propone en, primer lugar, conocer el contexto sociocultural de los alumnos y alumnas de origen inmigrante y compararlo con el del alumnado autóctono. En segundo lugar estudiar también los centros educativos en que se escolariza el alumnado de origen inmigrante. Concretamente mediante los datos obtenidos en “El cuestionario para la dirección” (Anexo V) se han obtenido datos sobre los centros educativos en los que estudia el alumnado de origen inmigrante, tales como sus principales características, los recursos de que disponen o los programas que se han impulsado para atender mejor a las necesidades de estos alumnos y alumnas. Finalmente se propone conocer los datos relativos a la situación académica de estos estudiantes –españoles y extranjeros-, evaluada mediante una medida indirecta “la tasa de idoneidad”, que resulta sencilla y adecuada para los propósitos de este estudio.

Los **capítulos segundo, tercero y cuarto** abordan el núcleo central de este estudio: las **opiniones del profesorado¹⁹, el alumnado y los progenitores**. El *objetivo* cada uno de estos tres capítulos es doble. Por una parte, en cada uno de ellos, se tratan de conocer las opiniones que cada uno de los sectores de la comunidad educativa tiene en relación a la situación educativa del alumnado de origen inmigrante. Por otra, el análisis conjunto de la información procedente de cada uno de ellos nos va a permitir establecer una comparación entre sus puntos de vista, lo resulta tremendamente informativo ya que nos va a ayudar a detectar las posibles limitaciones y carencias a las que tienen que enfrentarse desde las diferentes

¹⁹ Dado que no se encontraron diferencias significativas entre las opiniones de los directores o directoras de los centros, cuando las preguntas eran análogas, dichas respuestas se han incluido entre las del profesorado.

posiciones que ocupan. Con esta finalidad y para evitar una excesiva dispersión de información, los resultados procedentes de las diferentes preguntas que incluyen los cuestionarios se han agrupado en torno a **seis dimensiones básicas**: actitudes hacia la inmigración; opiniones sobre la situación educativa del alumnado de origen inmigrante; valoración del centro; valoración de las relaciones entre profesorado, alumnado y progenitores; sentimiento de identidad y expectativas y propuestas de cambio.

La primera dimensión analizada **“las actitudes hacia la inmigración”** trata de conocer cuál es la valoración de la inmigración que hace cada uno de los sectores de la comunidad educativa. En concreto, se estudian dos cuestiones diferentes. La primera es el mayor o menor *grado de aceptación* de la presencia de alumnos y alumnas de otras culturas. La segunda, estrechamente relacionada con la anterior, tiene que ver con el tipo de modelo educativo con el que se está más de acuerdo para facilitar la integración del alumnado de origen inmigrante en nuestra sociedad: un modelo asimilacionista o, por el contrario, un modelo más respetuoso con las diferencias culturales, dentro del necesario respeto por los derechos humanos fundamentales. En el caso del profesorado, también se obtuvieron resultados sobre su conocimiento de las diferentes culturas de procedencia de los alumnos y alumnas extranjeros.

La segunda dimensión **“las opiniones sobre la situación educativa del alumnado de origen inmigrante”** hace referencia a la opinión que tiene el profesorado, la familia y el propio alumnado acerca de la situación en la que se encuentran los estudiantes de origen inmigrante en los centros docentes. En este caso se hace especial mención a las *posibles dificultades* con que se pueden encontrar durante su proceso de escolarización, así como a las *condiciones* que, a juicio de los encuestados, pueden *facilitar su integración*. La tercera dimensión, a la que hemos denominado **“valoración del centro”** incluye todos aquellos aspectos relacionados con la valoración

que se hace del centro educativo, del *clima de convivencia* que existe en dicho centro y del *impacto* que sobre el funcionamiento del mismo ha tenido la presencia de los y las escolares inmigrantes.

La cuarta dimensión, **“relaciones entre profesorado, alumnado y progenitores”** constituye uno de los ejes fundamentales sobre los que se articulan los resultados y conclusiones de este estudio. Las opiniones que los y las alumnas, los y las docentes así como las familias tienen sobre sus *relaciones mutuas* y sobre las *actitudes que el profesorado tiene hacia cada uno de estos colectivos*, nos ofrecen una información muy valiosa acerca de lo que está sucediendo en la escuela. Igualmente, la constatación de lo que piensa el *profesorado* sobre las *relaciones* que establece con los *alumnos y alumnas* y con los *padres y madres*; así como la *percepción del alumnado* acerca de las *interacciones* que establecen con sus *iguales*, aporta una visión completa de las relaciones sociales que regulan el funcionamiento y la dinámica de los centros docentes.

La quinta dimensión, **“sentimiento de identidad y expectativas”**, trata de lograr dos objetivos. El primero tiene que ver con la comprensión de los sentimientos de las personas inmigrantes sobre situación actual –que incluye tanto información relativa a sus preferencias por permanecer en España o volver a su país, como su grado de satisfacción general durante el tiempo que llevan viviendo en España-. El segundo objetivo se propone comprender las *expectativas educativas y laborales* que alumnado, profesorado y progenitores tienen –tanto respecto a los y las escolares autóctonos como a los de origen inmigrante-. La sexta y última dimensión, **“propuestas de cambio”** –a la que sólo responde el profesorado y las familias-, hace referencia a las alternativas que se consideran más necesarias para mejorar la educación de los niños, niñas y adolescentes de origen inmigrante.

El **quinto** y último **capítulo**, al que se ha titulado **“Conclusiones sobre la valoración de la integración del alumnado de origen inmigrante**

según la opinión del profesorado, el alumnado y los progenitores” compara las opiniones y valoraciones de cada uno de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando sus coincidencias y sus discrepancias. Resume también las principales conclusiones a las que se llega partiendo de los resultados obtenidos en los capítulos anteriores.

3.3.1. Características sociales y educativas del alumnado de origen inmigrante y de los centros educativos en los que se escolariza

3.3.1.1. Características del alumnado

Disponer de información relativa a la **situación sociocultural** en la que se encuentra el alumnado de origen inmigrante²⁰ –en comparación con la que tiene el autóctono escolarizado en los mismos centros educativos- es una información prioritaria para acercarse a sus modos de vida. En la encuesta dirigida al alumnado, se formulaban **nueve preguntas** cuyo objetivo era *establecer el contexto sociocultural en el que vivían el alumnado y sus familias*. De hecho, se trata de un cuestionario que ha sido baremado por el Instituto IDEA y cuya fiabilidad y validez -para analizar el contexto sociocultural en los centros educativos ha quedado ampliamente demostrado en trabajos anteriores (Tiana, 2002). En concreto, las preguntas que se han incluido en el denominado **“Cuestionario de contexto”** (ver Anexo V) son las siguientes:

- 1.- ¿Hasta qué nivel de estudios llegó tu padre?
- 2.- Señala en cuál de los siguientes grupos está incluida la profesión de tu padre
- 3.- ¿Hasta qué nivel de estudios llegó tu madre?
- 4.- Señala en cuál de los siguientes grupos está incluida la profesión de tu madre

²⁰ Ver en la Introducción del Estudio 1 la diferenciación que se hace respecto al término “inmigrante” y “extranjero”.

- 5.- ¿Cuántos cuartos de baño y aseos tiene tu casa?
- 6.- ¿Tiene coche tu familia?
- 7.- ¿Tenéis ordenador en casa?
- 8.- ¿Cuántos libros hay en tu casa además de los que tienes para el colegio?
- 9.- ¿Con qué frecuencia se compra el periódico en tu casa?

A partir de los datos que proporciona el cuestionario es posible analizar el contexto sociocultural del alumnado, sus condiciones de vida y las diferencias que existen entre el alumnado autóctono y el de origen inmigrante.

3.3.1.1.1. El contexto sociocultural del alumnado

La combinación ponderada de los datos obtenidos mediante el **“Cuestionario de contexto”** (ver Anexo V) permite incluir a cada alumno o alumna en uno de los cuatro niveles de contexto sociocultural siguientes: nivel alto, nivel medio-alto, nivel medio-bajo y nivel bajo. El criterio para situar a cada alumno o alumna en una de las categorías anteriores es el siguiente:

- *Contexto sociocultural alto*: cuando se obtiene una puntuación superior a 75,57 que es la que corresponde al percentil 75.
- *Contexto sociocultural medio-alto*: si la puntuación alcanzada se sitúa entre 68 y 75 puntos, que corresponde a los percentiles 50 y 75, respectivamente.
- *Contexto sociocultural medio-bajo*: cuando la puntuación alcanzada se sitúa entre 60 y 68 puntos, que se corresponde con los percentiles 25 y 50 respectivamente.
- *Contexto sociocultural bajo*: si la puntuación obtenida es inferior a 60 puntos, que se corresponde con el percentil 25.

De acuerdo con estos criterios, cuando se comparan las respuestas del alumnado autóctono con las de los alumnos y alumnas de origen inmigrante, los resultados se distribuyen tal como aparecen en el Cuadro 1. La mayoría del alumnado, especialmente el de origen inmigrante, se sitúa en el **nivel sociocultural bajo**. En concreto, se ubican en este contexto el 54% de los alumnos y alumnas autóctonos y el 71% de los de origen inmigrante. No se han encontrado diferencias tan acusadas en los porcentajes de alumnos distribuidos en los otros tres contextos. En todos ellos se sitúa entre el 10% y el 20%, del alumnado autóctono, y alrededor del 10% del de origen inmigrante. Por tanto, puede decirse que los y las escolares de origen inmigrante proceden en su mayoría de un ambiente social y cultural bajo y que se integran en la escuela con iguales autóctonos que viven en contextos similares, aunque ligeramente más altos.

Cuadro 1. Distribución de alumnos españoles e inmigrantes por contexto sociocultural

	ESPAÑOLES	INMIGRANTES
CONTEXTO ALTO	18,5%	7,7%
CONTEXTO MEDIO-ALTO	11,8%	9,5%
CONTEXTO MEDIO-BAJO	15,1%	11,4%
CONTEXTO BAJO	54,6%	71,4%

Cuando se analiza el contexto sociocultural del alumnado de origen inmigrante teniendo en cuenta la **zona de procedencia**, se comprueba que existen pocas diferencias entre ellos (ver Cuadro 2). No obstante, son los

alumnos y alumnas procedentes de *Asia y África* los que se sitúan en mayor porcentaje en el *contexto sociocultural más bajo*.

Cuadro 2. Distribución de alumnos autóctonos por contexto sociocultural en función de su país de procedencia

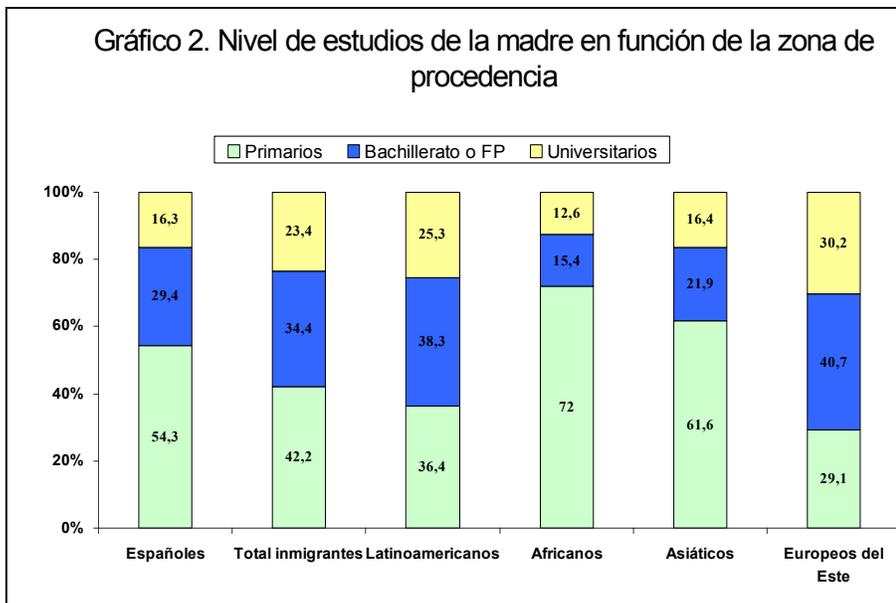
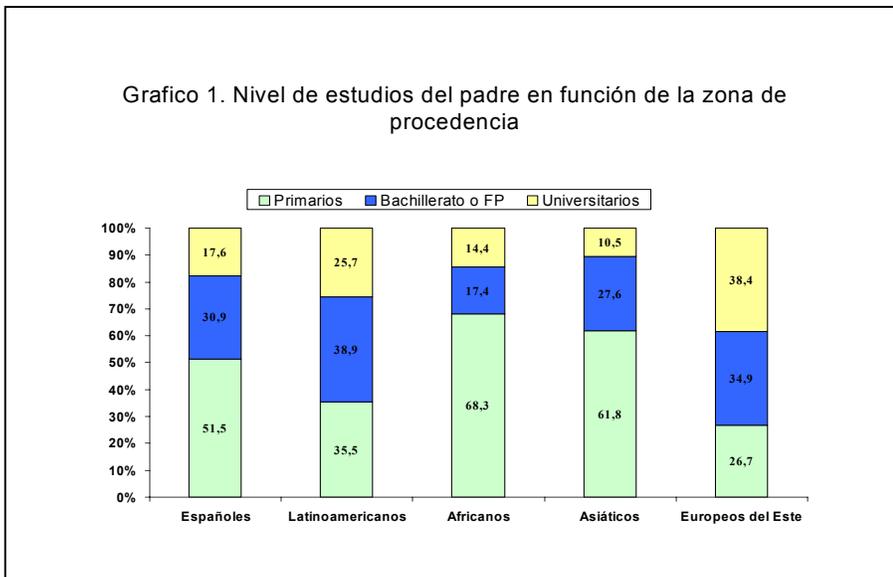
	LATINOAMÉRICA	ÁFRICA	ASIA	EUROPA DEL ESTE
CONTEXTO ALTO	8,3%	6,8%	6,6%	4,2%
CONTEXTO MEDIO-ALTO	9,6%	6%	6,6%	16,7%
CONTEXTO MEDIO-BAJO	12%	8,5%	6,6%	15,3%
CONTEXTO BAJO	70,1%	78,6%	80,3%	63,9%

En cualquier caso, y con independencia de la zona de procedencia del alumnado extranjero éste tiene dos características. En primer lugar que sus familias proceden de zonas o países no muy desarrollados que, probablemente han emigrado a España con el objetivo de mejorar su situación económica y sus condiciones de vida. En segundo lugar, que todas estas familias tienen nivel sociocultural bajo.

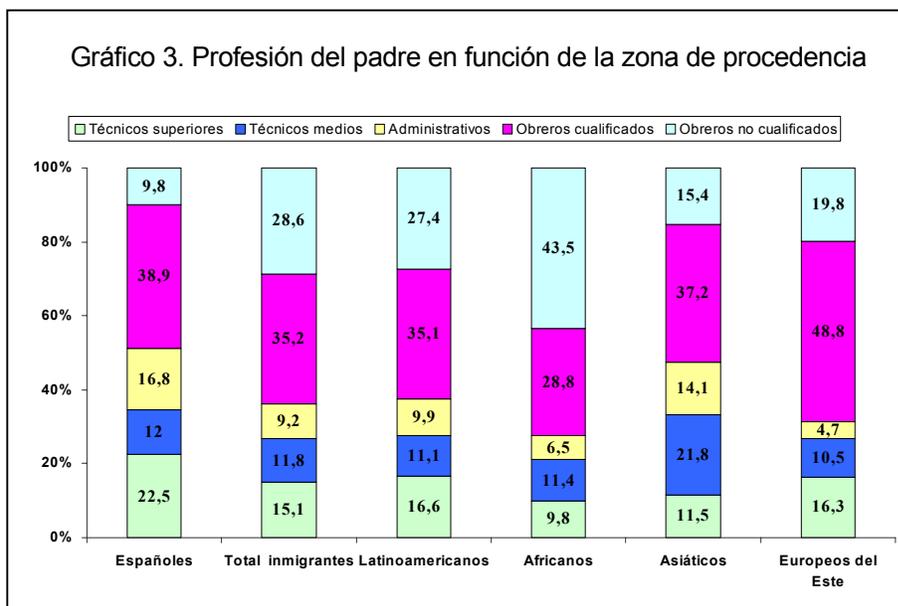
3.3.1.1.2. Estudios y profesión de los padres y madres

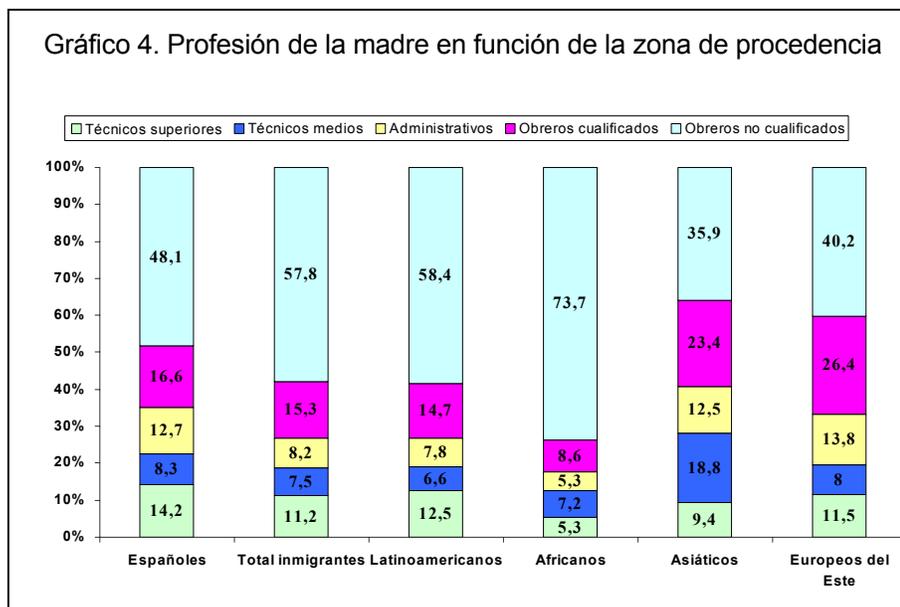
El “**Cuestionario de contexto**” incluía **dos preguntas** cuyo objetivo fundamental era conocer el nivel de estudios de los padres y de las madres; y **otras** dirigidas a conocer el trabajo actualmente desempeñado por ambos (ver Anexo V).

Cuando se comparan las respuestas del alumnado autóctono con las procedentes del alumnado de origen inmigrante respecto al *nivel de estudios* de sus progenitores (ver Gráficos 1 y 2), teniendo en cuenta la **zona de procedencia**, se comprueba que tanto las madres como los padres inmigrantes que vienen de países *Latinoamericanos* o de *Europa del Este* han alcanzado un nivel de estudios superior al de la población autóctona. Por el contrario, el nivel de estudios de las familias procedentes de *África* y *Asia* es inferior al de las familias autóctonas.



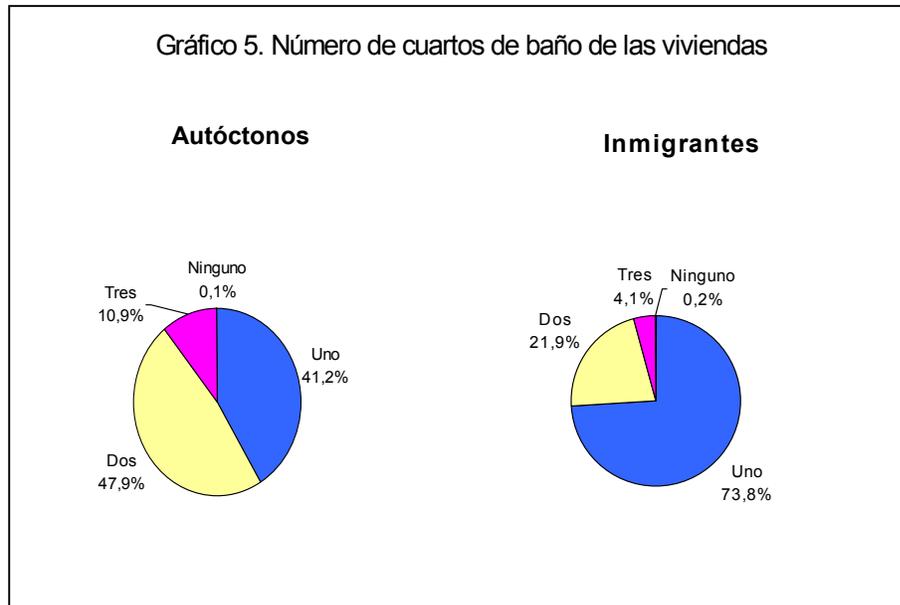
A diferencia de lo que sucede con el nivel de estudios, *las profesiones* de los padres y las madres autóctonas son de nivel superior a las que desempeñan los padres y madres de las familias inmigrantes (ver Gráficos 3 y 4). Así, el 9,8% de los padres y el 48,1% de las madres de familias autóctonas se encuentran en la categoría de obreros sin cualificar. Estos porcentajes ascienden hasta el 28,6% -de padres- y el 57,8% -de madres- cuando se refieren a las familias inmigrantes. De nuevo encontramos con que la variable **zona de procedencia** tiene un efecto significativo, ya que de entre todas las familias inmigrantes son aquellas que vienen de *países africanos* las que, en mayor porcentaje, realizan trabajos para los que no se requiere cualificación especial: el 43,5% de los padres y el 73,7% de las madres.



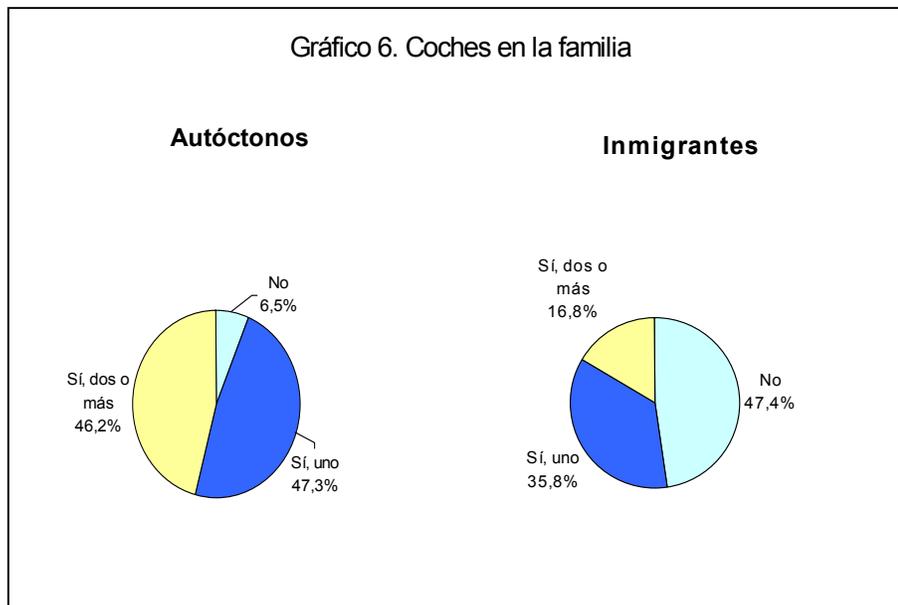


3.3.1.1.3. Diferencias en la vivienda y en los automóviles

El **“Cuestionario de contexto”** incluía también **dos preguntas** específicas relativas al *número de cuartos de baño* de los que se disponía en casa y a la posesión *de coche* (ver Anexo V). En relación a la **primera pregunta** –*número de cuartos de baño*–, la situación de las familias autóctonas es significativamente mejor que la de las inmigrantes (ver Gráfico 5). El 58,8% de las familias autóctonas dispone de dos o más cuartos de baño, frente a un 26% de familias inmigrantes que afirma estar en esta situación. La **zona de procedencia** de las familias inmigrantes no parece tener relación con este indicador de bienestar económico.



La comparación de las respuestas de las familias autóctonas con las de las inmigrantes respecto a la **segunda pregunta** –*la posesión de coche*– también muestra diferencias significativas. Son las familias autóctonas las que, en mayor porcentaje, tienen coche propio. Así, encontramos que mientras sólo el 6,5% de las familias autóctonas no tiene coche propio este porcentaje asciende hasta un 47,4% en el caso de las de origen inmigrante (ver Gráfico 6). En este caso, y a diferencia de lo que sucedía con la pregunta anterior –número de cuartos de baño de los que se dispone en casa– cuando analizamos las respuestas de la población de origen inmigrante comprobamos que la **zona de procedencia** tiene un efecto significativo sobre el hecho de poseer o no coche propio. Los resultados muestra que el 73,3% de las familias africanas tienen coche propio, mientras que únicamente lo tienen el 46, 1% de las procedentes de América Latina.

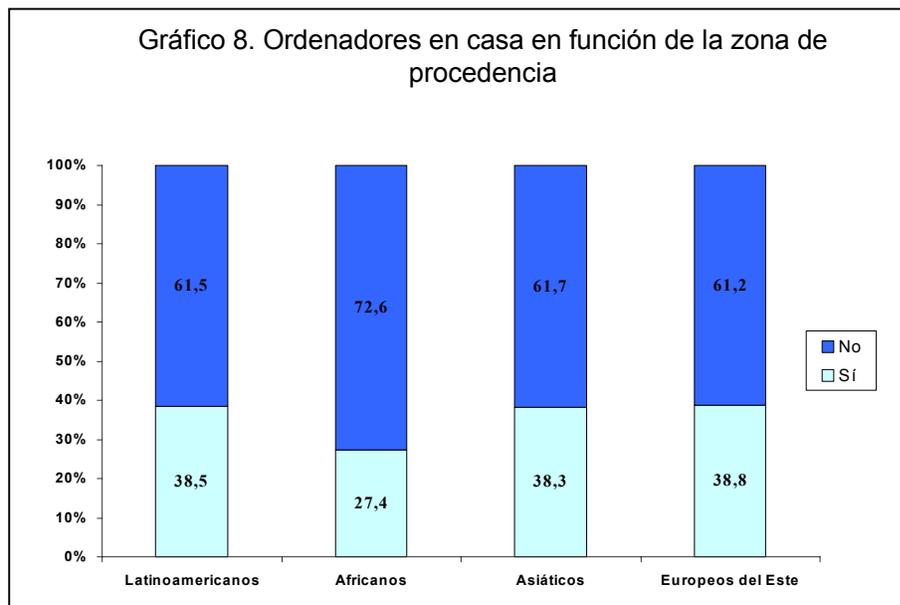
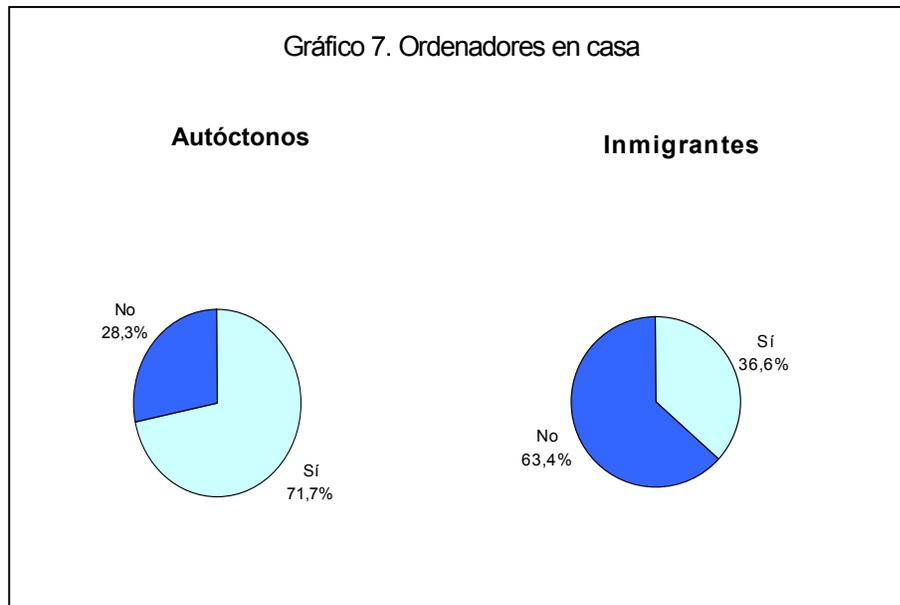


3.3.1.1.4. Diferencias culturales

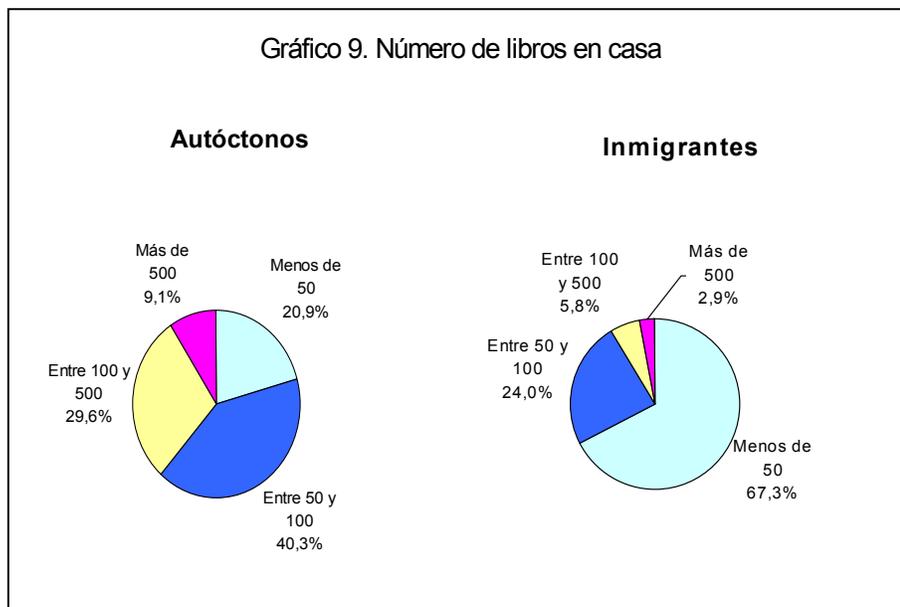
Los datos procedentes del **“Cuestionario de contexto”** ponen de manifiesto que existen diferencias significativas entre las familias autóctonas y las de origen inmigrante en lo que se refiere a la disponibilidad de recursos culturales. En concreto, para establecer este indicador -y partiendo de los resultados obtenidos en estudios anteriores sobre esta misma cuestión (Tiana, 2002)- se formularon **tres preguntas** (ver Anexo V). En concreto se preguntaba por la *existencia de ordenadores en casa*, el *número de libros disponibles en el hogar* y la *frecuencia con que se compra el periódico*.

Respecto a la **primera pregunta** -*la existencia de ordenadores en casa*-, los resultados muestran que mientras que el 71,7% de las familias autóctonas afirma disponer de, al menos, un ordenador en casa, tan sólo el 36,6% de las familias inmigrantes disponen de este recurso. Si tenemos en cuenta la **zona de procedencia**, son las *familias africanas* las que tienen una situación peor, ya que el porcentaje que dice disponer de ordenador en casa

es de un 27,4% (ver Gráficos 7 y 8). No se han encontrado diferencias entre las familias procedentes de las restantes zonas geográficas, ya que en todos los casos el porcentaje se sitúa en torno al 38% (ver Gráfico 8).



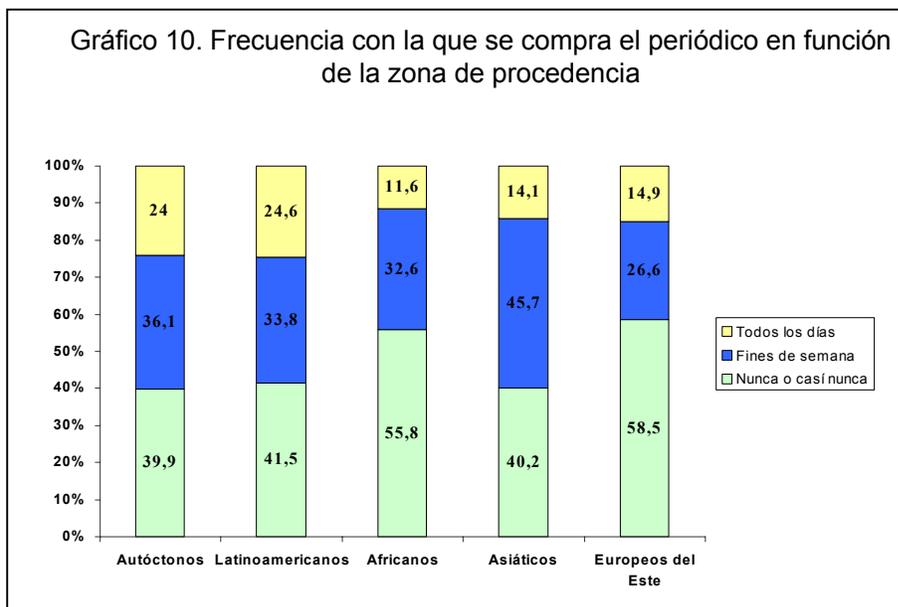
También hay diferencias, entre las familias autóctonas y las de origen inmigrante, respecto a la segunda pregunta –*número de libros de los que se dispone en casa*-. Mientras el 20,9% de las familias autóctonas afirma tener menos de 50 libros en su casa, este porcentaje se eleva significativamente en el caso de las familias inmigrantes llegando a situarse en el 67,3% (ver Gráfico 9).



De nuevo la **zona de procedencia** parece ser una variable significativa, en este caso, de la mayor o menor disponibilidad de recursos culturales como los libros. Dentro del grupo de familias inmigrantes son las familias que proceden de los *países de Europa del Este* las que tienen mayor número de libros en sus hogares, ya que sólo el 58,2% afirma tener menos de cincuenta libros. Cuando el resto de los alumnos y alumnas de origen inmigrante responden a esta misma pregunta nos encontramos con los siguientes porcentajes: el 64,9% del alumnado latinoamericano, el 69,2% del africano y el 71,6% del asiático afirma que en su casa hay menos de cincuenta libros.

Finalmente, si tenemos en cuenta la **tercera pregunta** –frecuencia con la que compran el periódico- también encontramos diferencias significativas

entre las respuestas de las familias autóctonas e inmigrantes, *excepto las familias latinoamericanas* que compran el periódico en un porcentaje similar al de las familias autóctonas- (ver Gráfico 10). Estos datos ponen claramente de manifiesto que la variable **zona de procedencia** tiene también un efecto significativo sobre este indicador, utilizado para evaluar los recursos culturales de los que disponen los alumnos y sus familias. No obstante, los resultados parecen indicar que es el dominio de la lengua española el factor determinante a la hora de comprar la prensa.



En resumen:

- El alumnado de origen inmigrante que forma parte de la muestra seleccionada para realizar este estudio se sitúa mayoritariamente, en el contexto sociocultural más bajo.
- También la mayoría del alumnado autóctono escolarizado en los mismos centros se sitúa dentro de este nivel, aunque el nivel socioeconómico parece algo más elevado.
- El nivel de estudios de los padres y las madres del alumnado de origen inmigrante, procedente de países Latinoamericanos y de Europa del Este, es superior al de los progenitores del alumnado autóctono que están escolarizados en los mismos centros.
- Los progenitores que proceden de países africanos y asiáticos tienen un nivel de estudios más bajo que el de las familias autóctonas.
- Los progenitores autóctonos consiguen puestos de trabajo de mayor cualificación que los de origen inmigrante.
- De entre todos los progenitores inmigrantes son los africanos los que realizan trabajos de menor cualificación.
- Las condiciones de las viviendas –medidas según el número de cuartos de baño que hay en la casa- en las que habitan las familias autóctonas de la muestra son mejores que las que poseen las familias inmigrantes.
- Las familias autóctonas poseen, en mayor proporción que las familias de origen inmigrante, coche propio.
- El mayor porcentaje de familias inmigrantes que tiene coche propio procede de África y el menor de los latinoamericanos.
- Los recursos culturales de que disponen las familias autóctonas –medidos según la disponibilidad de ordenador, el número de libros que hay en casa y la frecuencia con que se compra el periódico- son superiores a los de las familias de origen inmigrante de su mismo nivel sociocultural.
- Las familias africanas son las que disponen, en menor porcentaje, de ordenador.
- Las familias procedentes de los países del Este son las que disponen, en mayor porcentaje, de mayor cantidad de libros.
- Las familias procedentes de países latinoamericanos compran el periódico con una frecuencia similar a la de las familias autóctonas.

3.3.1.2. Características de los centros docentes

3.3.1.2.1. El contexto sociocultural de los centros estudiados

Los datos procedentes de las respuestas que daban los alumnos y alumnas encuestados al “**Cuestionario de contexto**” (ver Anexo V), analizados en el apartado anterior, permiten situar a los centros educativos, que forman la muestra de este estudio, en un determinado nivel sociocultural. El Cuadro 3 resume la distribución de los centros según los

Cuadro 3. Distribución de centros por contexto sociocultural

	RECUESTO	PORCENTAJE
CONTEXTO ALTO	4	2,2%
CONTEXTO MEDIO-ALTO	18	9,9%
CONTEXTO MEDIO-BAJO	39	21,5%
CONTEXTO BAJO	120	66,3%
TOTAL	181	100%

cuatro niveles socioculturales que fueron descritos en el apartado 3.3.1.1.1. Como el lector puede comprobar, más de la mitad de los centros encuestados –concretamente el 66,3%- se sitúa en el **nivel sociocultural bajo**, lo que

indica que la mayor parte del alumnado de origen inmigrante se encuentra escolarizado en centros de este nivel (ver Cuadro 3).

Cuando se analiza la distribución de los centros educativos teniendo en cuenta la variable **concentración**, encontramos que la totalidad de los centros que escolarizan más de un 30% del alumnado de origen inmigrante se encuentran en el nivel sociocultural bajo (ver Cuadro 4). A este respecto, es importante destacar que a las dificultades que, normalmente, encuentra el profesorado cuando tiene que atender a un número alto de alumnos y alumnas de origen inmigrante dentro del aula –dificultades que serán ampliamente analizadas en el apartado 3.3.2., titulado “*Las opiniones del profesorado*”-, se añaden las propias de los y las escolares que proceden de

Cuadro 4. Distribución de centros por contexto sociocultural en función del porcentaje de alumnos inmigrantes que escolarizan

	Menos del 10%		Entre el 10 y el 30%		Más del 30%	
	N	%	N	%	N	%
CONTEXTO ALTO	3	2,4%	1	2,4%	0	
CONTEXTO MEDIO-ALTO	14	11,3%	4	9,8%	0	
CONTEXTO MEDIO-BAJO	31	25%	7	17,1%	1	6,3%
CONTEXTO BAJO	76	61,3%	29	70,7%	15	93,8%

los entornos socioeconómicos y culturales más desfavorecidos.

3.3.1.2.2. *El contexto educativo de los centros estudiados*

La “**Encuesta para la dirección**” (ver Anexo I), incluía **cuatro preguntas** que pueden aportar una información complementaria para

comprender mejor la situación educativa en la que se encuentran los centros. En concreto las preguntas eran las siguientes: “¿Tiene relación con instituciones relacionadas con inmigrantes?”, “Díganos las actividades que se realizan en su centro para que los alumnos españoles conozcan la cultura de los inmigrantes”; “teniendo en cuenta su país de origen, señale cuáles son los alumnos inmigrantes escolarizados en su centro con mayores problemas de integración”; “¿Existe en su centro algún Plan Específico para la atención educativa de las necesidades de los niños y niñas inmigrantes? ¿En qué consiste?”.

Los resultados relativos a las respuestas de los equipos directivos a las tres primeras preguntas aparecen resumidos en el Cuadro 5, y los referentes a la cuarta pregunta se incluyen en el Cuadro 6. Antes de analizar de manera más pormenorizada los resultados obtenidos en cada una de las preguntas debe señalarse que no hay diferencias significativas en las opiniones de los equipos directivos según la variable **nivel educativo**. Ello supone que las opiniones y valoraciones que se presentan a continuación responden tanto a las de los equipos directivos de Educación Primaria como a las de Educación Secundaria Obligatoria.

Cuadro 5. Opinión de la dirección sobre proyectos educativos del centro.

		Total	Centros con menos del 10% de inmigrantes	Centros que tiene entre el 10 y el 30% de inmigrantes	Centros con más del 30% de inmigrantes
Tiene relación con instituciones relacionadas con la inmigración	SI	40,8%	37,4%	46,4%	54,5%
	NO	58,5%	61,5%	53,6%	45,5%
Se realizan actividades para que los alumnos españoles conozcan otras culturas	SI	68%	65,2%	70,4%	83,3%
	NO	32%	34,8%	29,6%	16,7%
Existe en el centro algún plan específico para la atención educativa de los alumnos inmigrantes	SI	49,6%	43,5%	57,1%	81,8%
	NO	50,4%	56,5%	42,9%	18,2%

Tal como se desprende de los datos incluidos en el Cuadro 5, el 40% de los centros mantiene algún tipo de contacto con otras instituciones que están relacionadas con la inmigración. La variable **concentración** parece tener un efecto significativo sobre el establecimiento de relaciones con otras instituciones, ya que el porcentaje se incrementa considerablemente –pasa de un 40% a un 54,5%- en los centros que escolarizan a más del 30% del alumnado de origen inmigrante (ver Cuadro 5). Esto pone claramente de manifiesto que el incremento del número de alumnos y alumnas de origen inmigrante en un centro educativo impulsa a sus equipos directivos a establecer relaciones con otros grupos e instituciones relacionadas con la cultura de origen. No obstante, estos resultados parecen contradictorios con el hecho de que el profesorado (ver Capítulo 2, “*Las opiniones del profesorado*”), no considere relevante, para mejorar la integración del alumnado de origen inmigrante, la presencia en el centro de personas adultas que puedan ejercer la función de mediadores o interlocutores entre los distintos agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la **segunda pregunta** –realización de actividades para dar a conocer al alumnado autóctono la cultura de los países de los que proceden sus compañeros y compañeras de clase-, los resultados muestran que la mayoría de los centros –el 68%- realiza este tipo de actividades (ver Cuadro 5). Este porcentaje se incrementa significativamente –situándose en un 83%- en aquellos centros educativos que escolarizan a más del 30% del alumnado de origen inmigrante. Los resultados obtenidos en la tercera pregunta –la existencia de un plan específico para atender al alumnado de origen inmigrante- indican que aproximadamente la mitad de los centros disponen de un plan específico para atender las necesidades educativas del alumnado de origen inmigrante (ver Cuadro 5). De nuevo observamos que la variable **concentración** tiene un efecto significativo sobre existencia de planes específicos, ya que en los centros que escolarizan a más del 30% del alumnado inmigrante el porcentaje se eleva hasta un 81% (ver Cuadro 5).

En la **última pregunta** se pedía a los equipos directivos que hicieran una valoración de las dificultades que presentaba la integración del alumnado de origen inmigrante teniendo en cuenta su zona geográfica de procedencia. Los resultados obtenidos en esta pregunta muestran que la mayoría del profesorado –en concreto, el 75%- considera que las mayores dificultades se producen a la hora de integrar al alumnado de origen africano. Muestran, asimismo, que son los alumnos y alumnas procedentes de los países latinoamericanos y de Europa del Este los que se integran con más facilidad (ver Cuadro 6).

Cuadro 6. Problemas de integración en función del origen de los alumnos

		Total	Centros con menos del 10% de inmigrantes	Centros que tiene entre el 10 y el 30% de inmigrantes	Centros con más del 30% de inmigrantes
AMERICA DEL SUR	NO	89,3%	94,5%	82,1%	72,7%
	SI	10,7%	5,5%	17,9%	27,3%
AFRICA	NO	41,1%	41,1%	32,1%	63,6%
	SI	58,9%	58,9%	67,9%	36,4%
ASIA	NO	82,1%	93,2%	78,6%	18,2%
	SI	17,9%	6,8%	21,4%	81,8%
EUROPA DEL ESTE	NO	89,3%	93,2%	78,6%	90,9%
	SI	10,7%	6,8%	21,4%	9,1%

Cuando se analiza el efecto de la variable **concentración** sobre el grado de dificultad que profesores y profesoras perciben al integrar al alumnado procedente de distintas zonas geográficas, nos encontramos con que el 81% los equipos directivos de los centros que escolarizan a más del 30% del alumnado de origen inmigrante consideran que los alumnos asiáticos son los que presentan más problemas de integración, seguidos a una distancia bastante considerable de los que proceden del continente africano. Estos datos, en consonancia con los que nos aporta el siguiente

apartado, “Las opiniones del profesorado”, permiten concluir que una de las variables facilitadoras del proceso de integración de los y las escolares de origen inmigrante en nuestros centros escolares es el dominio de alguna de las lenguas oficiales del estado, que obviamente tienen los alumnos y alumnas de origen latinoamericano. En cualquier caso se volverán a retomar estos datos en el apartado siguiente en el que se analizan las opiniones del profesorado, ya que dos de cada tres docentes consideran que el país de origen del alumnado no es un factor facilitador de la integración escolar.

3.3.1.3. Situación académica del alumnado

A la hora de hacer un análisis objetivo de la situación académica del alumnado de origen inmigrante se han utilizado los datos relativos a la **idoneidad**. Este tipo de información se obtiene de manera indirecta y sencilla mediante la comparación de la edad de los y las escolares y el curso que estudian, de tal manera que se consideran “idóneos” aquellos que están en el curso que teóricamente les corresponde por su edad y “no idóneos” los que están en cursos inferiores. En concreto, las edades que se consideran idóneas para cada uno de los cursos estudiados son: 10-11 años para 5º de primaria, 11-12 para 6º, 12-13, 1º de ESO; 13-14, 2º de ESO y 14-15 para 3º de ESO. La utilización de otro tipo de información objetiva, como las notas escolares, o el número de suspensos y de repeticiones, sin ser más adecuado, hubiera requerido los permisos oportunos para consultar el expediente del alumno o alumna.

Seguidamente se analizará la idoneidad de los alumnos y alumnas de origen inmigrante en comparación con las de los autóctonos del mismo estudio. En este sentido hay que señalar que este tipo de medida, al igual que cualquier otra sobre rendimiento académico, está muy influida por el nivel sociocultural del alumnado. Por ello es importante tener en cuenta que, como se analizará más tarde, la muestra de este estudio está formada por centros que en su mayoría escolarizan alumnos y alumnas procedentes de

niveles socioculturales bajos²¹. Esa es la razón por la que no se comparan los resultados obtenidos por el alumnado inmigrante con los del total de la población de los mismos niveles educativos escolarizada en la totalidad de España, sino con la de la muestra de escolares autóctonos que han formado parte de este mismo estudio cuyas familias tienen niveles socioeconómicos análogos a las extranjeras.

A continuación (tabla 1) se presentan los estadísticos de independencia para cada uno de los cursos, que examinan la hipótesis de dependencia-relación entre idoneidad y estatus de inmigración. Se presenta también para cada curso un coeficiente de asociación o relación entre las dos variables, que será estadísticamente significativo en aquellos casos en los que lo sea el correspondiente χ^2 . La utilización de estos análisis estadísticos van a permitir saber si las diferencias perceptibles que existen entre los porcentajes de idoneidad obtenidos por el alumnado autóctono y el de origen inmigrante -que se muestran en la tabla 2- son suficientemente significativas a nivel estadístico, es decir, si existe suficiente nivel de confianza para ser generalizadas a la población total de escolares de la que se ha tomado la muestra.

²¹ La muestra se ha elegido de forma aleatoria, pero nuestros datos indican que el alumnado de origen inmigrante está escolarizado en centros de nivel sociocultural bajo.

Tabla 1: Medidas de dependencia y relación entre idoneidad y estatus de alumno de origen inmigrante por cursos.

Curso	$\Pi^2_{(1)}$ (con corrección por continuidad)	V de Cramer
5º de Primaria	10,98 ***	.09
6º de Primaria	2,98 ns	.04
1º de ESO	3,10 ns	.05
2º de ESO	6,12**	.06
3º de ESO	26,47***	.12
4º de ESO	18,03***	.10

Nota: ns = no significativa la dependencia. ** y *** dependencias significativas: ** : p <.01, al 90% de los casos y ***: p <.001, al 99% de los casos.

Los estadísticos que aparecen en la tabla 1, permiten afirmar que existe una relación estadísticamente significativa entre la idoneidad y la condición de alumno o alumna de origen inmigrante en 5º de primaria, así como en 2º, 3º y 4º de la ESO, observándose la mayor relación en 3º y 4º de ESO. Esto significa que, considerado de forma general, el alumnado de procedencia inmigrante es idóneo en menor medida que el autóctono. Además, se han utilizado los estadísticos de Cochran y de Mantel-Haenszel²², que ponen a prueba la homogeneidad de razón de las ventajas en los diferentes cursos. Éstos muestran los valores de 67,60 y 66,49, respectivamente²³, lo que significa que la relación entre idoneidad y origen inmigrante del alumnado difiere o no es homogénea en los distintos cursos. O, en otros términos, que como también puede observarse en la tabla 2 y como se demuestra asimismo con los estadísticos incluidos en la tabla 1, las diferencias entre los porcentajes de idoneidad obtenidos por los alumnos autóctonos y los de origen inmigrante, solo tienen suficiente significación estadística en los cursos a que se ha hecho referencia anteriormente .

²² Ambos con un grado de libertad.

²³ p <.001 en ambos casos.

La tabla 2, que presenta de forma resumida los porcentajes de idoneidad por curso y procedencia (autóctono-inmigrante), permite concluir que los obtenidos por los escolares de origen inmigrante son significativamente más bajos que los de los autóctonos en 5º curso de primaria, así como en 2º, 3º y 4º de ESO. Como puede observarse en la tabla, se han utilizado también -con el objetivo de tener una mayor seguridad en las afirmaciones- los residuos tipificados de las tablas de contingencia, que son considerados estadísticamente significativos con valores absolutos mayores que 2. Con este análisis estadístico es posible afirmar que las frecuencias de idoneidad observadas difieren significativamente de las esperadas en el caso de que no existiesen diferencias entre los grupos, esto es, que existen diferencias significativas en los porcentajes de idoneidad obtenidos por el alumnado autóctono y el de origen inmigrante en los cursos anteriormente indicados.

Tabla 2: Porcentajes de alumnado autóctono e inmigrante idóneo en los diferentes cursos estudiados

Curso	Autóctono	Inmigrante	Residuos
5º de Primaria	96,8%	92,2%	-3,4, indica menos idóneos en alumnos inmigrantes
6º de Primaria	96,4%	94,3%	Ningún residuo significativo
1º de ESO	95,5%	92,2%	Ningún residuo significativo
2º de ESO	89,2%	83,0%	-2,6, indica menos idóneos en alumnos inmigrantes
3º de ESO	86,1%	72,1%	-5,2, indica menos idóneos en alumnos inmigrantes
4º de ESO	83,6%	69,4%	-4,4, indica menos idóneos alumnos inmigrantes

Como puede observarse en las tablas, hay una bajada en los porcentajes de idoneidad del alumnado autóctono e inmigrante en Educación

Secundaria Obligatoria, si bien ésta es mayor para los escolares extranjeros. La disminución de la idoneidad de estos alumnos y alumnas ya se manifiesta en el primer curso y, de forma más evidente en tercero y cuarto de la ESO. Podemos, por tanto, decir, que los estudiantes de origen inmigrante terminan quinto de primaria con porcentajes de idoneidad menores que los autóctonos y que ambos grupos se igualan en sexto y primero de ESO. Pero, a partir de 2º de ESO, la bajada en el porcentaje de idoneidad es mucho más clara para los chicos y chicas de origen inmigrante. Se trata este de un asunto importante en el estudio de la escolarización del alumnado de origen extranjero en España.

La tabla 3 recoge los porcentajes de idoneidad teniendo en cuenta las zonas de procedencia del alumnado de origen extranjero. A pesar de que los porcentajes reflejan diferencias entre los distintos grupos de estudiantes, éstas no siempre alcanzan la suficiente significación estadística²⁴, ya que, en algunos casos, son pocos los estudiantes incluidos en cada nivel educativo, incluso cuando se agrupan, como en la tabla 3, en primaria, 1er ciclo de la ESO y 2ª ciclo de la ESO.

En primaria, sí se constatan diferencias con suficiente significación estadística, que sustenten la afirmación según la cual son los y las escolares procedentes de América Latina y de Europa del Este los que tienen mejores resultados, mientras que los asiáticos y, especialmente, los africanos son los que alcanzan porcentajes más bajos de idoneidad.

²⁴ En este caso, para buscar de diversas formas la posible significación de las diferencias, se han utilizado los siguientes estadísticos: Π^2 con 3 grados de libertad; Razón de Verosimilitud; y coeficientes de correlación-asociación V de Cramer.

Tabla 3. Porcentajes de idoneidad del alumnado de origen inmigrante por zona de procedencia y ciclo educativo

Zona de origen	Primaria	Primer ciclo ESO	Según. ciclo ESO
América Latina	95,1%	87,3%	70,7%
Africa	86,4%	84,6%	69,5%
Asia	89,6%	81,8	84,0%
Europa del Este	95,6%	100,0%	64,0%

En el primer ciclo de la ESO, los resultados indican que son los y las alumnas procedentes de Europa del Este los que obtienen porcentajes de idoneidad más altos alcanzando al 100% del alumnado. Entre los otros grupos, las diferencias entre los mejores resultados obtenidos por los escolares latinoamericanos y los peores de los africanos, no alcanzan la suficiente significación estadística. Finalmente las diferencias en los porcentajes de idoneidad obtenidos en el segundo ciclo de la ESO no alcanzan la suficiente significación estadística.

Así pues, podemos decir que el alumnado de origen latinoamericano es el que obtiene mejores resultados, al menos en primaria y el primer ciclo de la ESO. Por el contrario, el originario de África, es el que alcanza peores resultados en casi todos los niveles educativos estudiados. Finalmente los y las escolares procedentes de Europa del Este, obtienen tasas de idoneidad muy altas, superiores incluso a los y las originarios de América Latina.

En términos generales, los resultados obtenidos por los alumnos procedentes de las distintas zonas geográficas, están en bastante consonancia con las opiniones de la mayor parte de los equipos directivos. Así, parece que, en efecto, es el alumnado latinoamericano el que mejor se integra –y obtiene mejores resultados académicos- en las aulas españolas, mientras los resultados son peores para los escolares africanos.

Cuando se ponen en relación estos resultados con los obtenidos en otras investigaciones resumidas en la introducción a este estudio, así como con las opiniones que los distintos colectivos dan sobre los principales factores implicados en la integración educativa del alumnado de origen inmigrante podemos concluir como sigue. En primer lugar, los resultados obtenidos por los y las escolares de procedencia latinoamericana, pueden interpretarse en el sentido de que el dominio de la lengua castellana es un factor muy importante para facilitar la integración y el rendimiento académico de los niños y niñas de origen extranjero. Esta interpretación es acorde con las opiniones de gran parte del profesorado²⁵ que considera el aprendizaje de la lengua como el factor más importante para la integración del alumnado extranjero. Resulta también coherente con el hecho de que sea el alumnado procedente del continente africano el que obtiene peores resultados.

Pero las diferencias en los resultados escolares obtenidos por los distintos grupos de estudiantes extranjeros hacen pensar que también hay otros factores, algunos difícilmente separables del lingüístico, que favorecen o dificultan la óptima escolarización y rendimiento de los escolares de origen inmigrante. Se hace referencia, por ejemplo, a la cultura que, sin duda, también en el caso de los niños y niñas procedentes de América Latina puede considerarse bastante semejante a la española. El factor cultural podría también explicar los resultados escolares del alumnado de Europa del Este, teniendo en cuenta que, en la actualidad, no hay grandes diferencias entre la cultura y los modos de vida de los ciudadanos europeos.

Finalmente se debe señalar que también hay otros factores que no se han podido tener en cuenta en este estudio, como los años de residencia en España, o los niveles de escolarización previa que han de influir en la integración educativa del alumnado de origen inmigrante. Por ejemplo, como se ha señalado en otras investigaciones, los niños y niñas originarios de Europa del Este suelen tener buenos niveles de escolarización previa a la

²⁵ Las opiniones del profesorado se exponen en el capítulo 2.

inmigración, lo que resulta coherente con las tasas de idoneidad que se han obtenido en este estudio.

En resumen:

- La mayoría de los centros educativos que constituyen la muestra de este estudio se sitúan en el contexto sociocultural bajo.
- La totalidad de los centros que escolarizan a más del 30% del alumnado de origen inmigrante se sitúa en el contexto sociocultural bajo.
- El 40% de los centros educativos que constituyen la muestra mantiene relaciones con instituciones u organismos dedicados a la inmigración.
- El 68% de los centros educativos analizados realiza actividades para que el alumnado autóctono conozca la cultura de la que proceden sus compañeros y compañeras de clase. Este porcentaje se eleva hasta un 83% cuando el número de alumnos y alumnas de origen inmigrante escolarizados en el centro supera el 30%.
- La mitad de los centros educativos estudiados tiene un plan específico para satisfacer las necesidades educativas del alumnado de origen inmigrante. Este porcentaje asciende hasta un 83% cuando la concentración de este tipo de alumnado, en el centro, supera el 30%.
- El 75% de los equipos directivos considera que el alumnado procedente de los países latinoamericanos es el que se integra con más facilidad y, por el contrario, que los alumnos y alumnas procedentes del continente africano son los que presentan mayores dificultades para integrarse en los centros educativos.
- En aquellos centros donde se encuentra escolarizado más del 30% del alumnado de origen inmigrante los equipos de dirección consideran que el alumnado con más dificultades de integración es el asiático, seguido a una distancia considerable del africano.
- Los alumnos y alumnas de origen inmigrante obtienen resultados académicos más bajos que los autóctonos, excepto en sexto curso de primaria y primero de ESO. Las diferencias aumentan notablemente en los dos últimos cursos de secundaria obligatoria.
- El alumnado procedente de América Latina y de Europa del Este es el que obtiene mejores resultados académicos en primaria y primer ciclo de la ESO. Por el contrario, es el alumnado procedente de África, el que obtiene tasas de idoneidad más bajas.
- Cuando se evalúa mediante los porcentajes de idoneidad, el rendimiento del alumnado extranjero, independientemente del lugar de procedencia, baja considerablemente a partir de segundo de la ESO, cuando se compara con el alumnado autóctono.

3.3.2. Las opiniones del profesorado

El estudio acerca de las opiniones del profesorado se ha organizado en torno a ocho dimensiones, que se estructuran respecto a tres elementos fundamentales en el tema aquí tratado: actitudes hacia la integración; valoración del funcionamiento del centro e influencia del alumnado de origen inmigrante en la acción educativa. De estas ocho dimensiones, seis coinciden con las que se han utilizado para organizar la información incluida en los capítulos tres y cuatro –“*Las opiniones del alumnado*” y “*Las opiniones del profesorado*”, respectivamente-. Las otras dos son específicas de este capítulo, ya que se refieren a la situación de los profesores y profesoras en los centros educativos y a la valoración que hacen de su trabajo, así como a la opinión que tienen sobre la actuación de la Administración Educativa. En concreto, la información presentada en este capítulo analiza los resultados obtenidos a partir de las respuestas que se obtuvieron en el “*Cuestionario del profesorado*” (ver Anexo II). Dicha información se ha organizado en ocho apartados diferentes, cuyo contenido se explica brevemente a continuación.

El primer apartado incluye la información relativa a las *actitudes* que tiene el profesorado *hacia la inmigración* así como el *conocimiento de que dispone sobre las culturas de procedencia de los alumnos y alumnas* que tiene en sus aulas. En el segundo apartado se presenta una *valoración*, realizada a partir de las respuestas del profesorado, acerca de la *situación educativa en la que se encuentran las alumnas y alumnos de origen inmigrante*. El tercer apartado recoge las *opiniones* de los profesores y profesoras que han participado en este estudio *acerca del funcionamiento de los centros educativos* en los que desarrollan su tarea docente, centrándose básicamente en *dos aspectos diferentes*: una *valoración general del centro y del impacto que ha tenido la escolarización de alumnos y alumnas extranjeros*, así como de la *convivencia en el centro*. En el cuarto apartado se hace una exhaustiva descripción de las *relaciones existentes entre el profesorado y los restantes*

miembros de la comunidad educativa, en concreto: las relaciones que mantiene el profesorado con los padres y madres de los escolares de origen inmigrante; las relaciones que los primeros tienen con los propios chicos y chicas y la relaciones que perciben entre ellos-. El quinto apartado se refiere a las expectativas que los profesores y profesoras tienen hacia sus alumnos y alumnas. El sexto apartado contiene la información relativa tanto a la situación en la que se encuentra el profesorado, cómo a las condiciones en que desarrolla su tarea educativa. En el séptimo apartado se hace una valoración de las medidas y los recursos que proporciona la Administración Educativa para la adecuada integración del alumnado de origen inmigrante en los centros educativos. Finalmente, el octavo apartado recoge una serie de propuestas encaminadas a mejorar los procesos de integración.

3.3.2.1. Las actitudes del profesorado hacia la inmigración y su conocimiento de las diferentes culturas de que proceden sus alumnos y alumnas

3.3.2.1.1. Las actitudes del profesorado

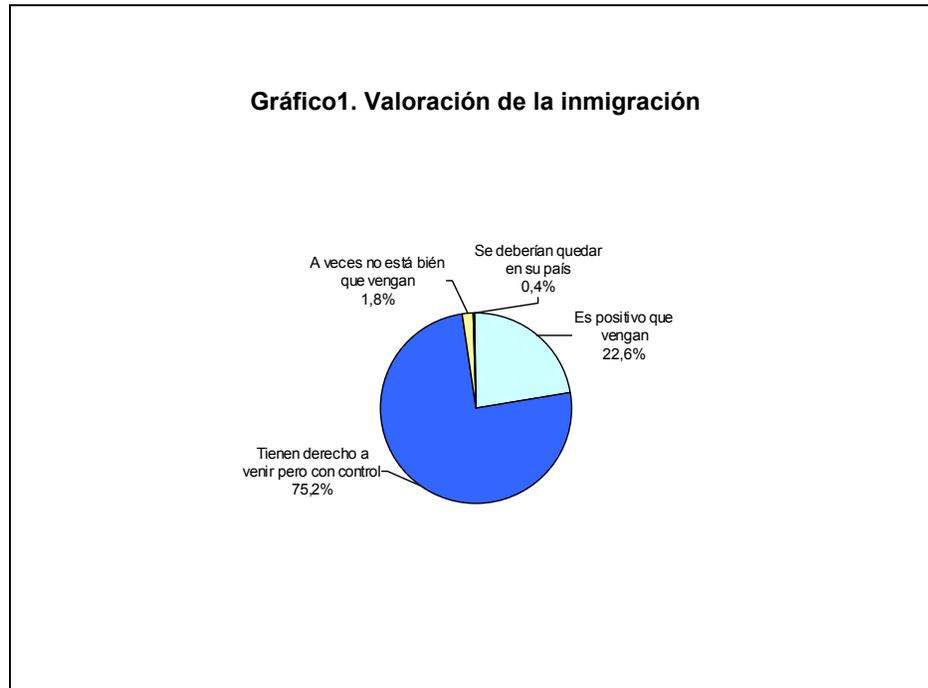
La información incluida en este apartado, que constituye la **primera dimensión** de análisis de las ocho a las que se ha hecho mención anteriormente, va a permitir tener una cierta comprensión de **la actuación del profesorado ante el alumnado inmigrante**. En concreto, se trata de conocer sus esquemas básicos sobre lo que es la inmigración y las implicaciones que tiene la presencia de alumnos y alumnas extranjeros sobre su práctica docente. Estos esquemas tienen tres componentes diferentes: un componente cognitivo, un componente subjetivo-valorativo y un componente conductual. Este último incluye aquellos aspectos del comportamiento que se consideran adecuados en relación a la educación de los alumnos y alumnas de origen inmigrante. El estudio de estos tres componentes va a permitir hablar de **actitudes del profesorado ante la inmigración**.

Para conocer las **actitudes de los profesores y profesoras**, se formularon **cinco preguntas** cuyos contenidos versaban sobre los siguientes temas: valoración de la inmigración; aceptación de la presencia de inmigrantes en el centro; valoración sobre el equilibrio que debe existir entre el aprendizaje de nuestra lengua y cultura y la conservación de la de origen; opinión sobre la posibilidad de que los escolares inmigrantes vistan en la escuela de acuerdo con su cultura o su religión (ver Anexo II).

La **primera pregunta** –sobre la valoración de la inmigración– cuyos resultados se van a analizar es la número 49 del cuestionario. El enunciado: *“Con cuál de estas afirmaciones estás más de acuerdo”*, suponía elegir entre cuatro opciones de respuesta: *“creo que es bueno que vengan inmigrantes porque trabajan, crean riqueza y se mantiene la población”*; *“los inmigrantes tienen derecho a venir cuando hay trabajo para ellos, pero con control”*; *“a veces no está bien que vengan inmigrantes porque en España hay mucho paro y además aparecen problemas”*; *“la gente se debería quedar en su país de origen porque donde hay muchos inmigrantes enseguida aparecen problemas”*. Las dos primeras alternativas reflejan una visión positiva de la inmigración, aunque la segunda implica cierto tipo de cautelas que tienen que ver con el control de los flujos migratorios. Por el contrario, las opciones tercera y cuarta indican una posición contraria hacia la inmigración.

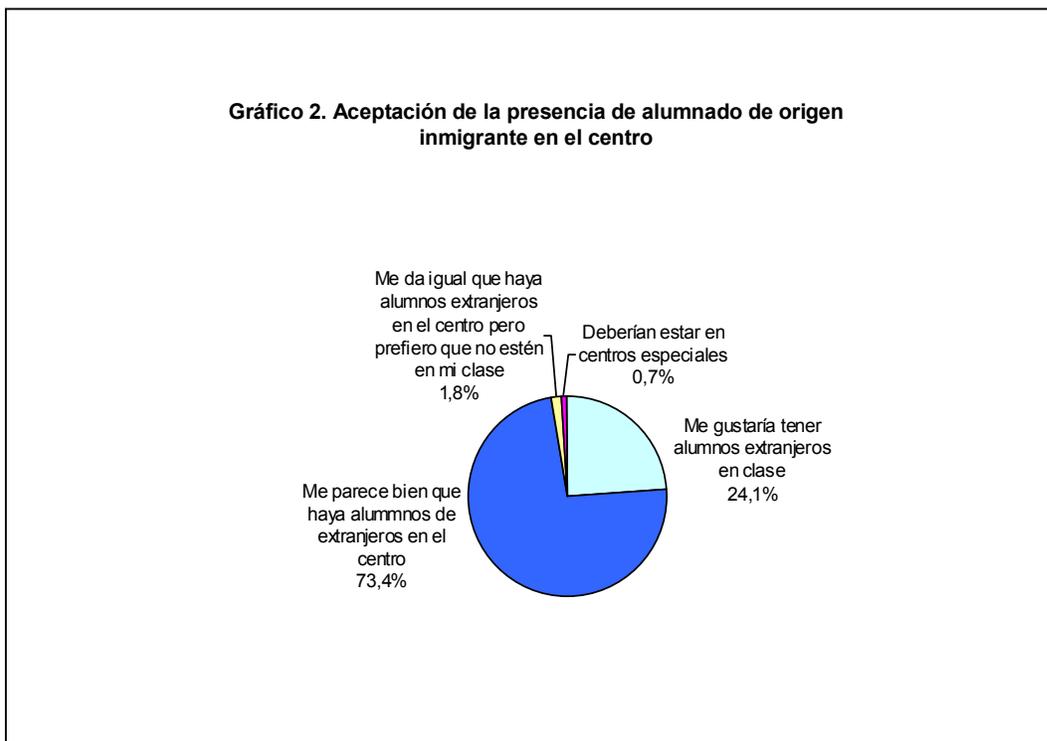
Cuando se analizan las respuestas del profesorado es destacable el hecho de que elige de forma unánime las dos primeras alternativas (ver Gráfico 1), siendo significativamente superior el porcentaje que elige la segunda (75,2%) –que supone el reconocimiento de la inmigración como un derecho de las personas, pero siempre que se produzca de una manera controlada y ordenada–, al que opta por la primera (22,6%). En este sentido podemos afirmar que hay una clara aceptación de la inmigración por parte del profesorado. No obstante ésta se encuentra más vinculada al reconocimiento de un derecho de las personas (siempre que exista trabajo y haya ciertos controles en el país receptor), que aceptar la idea de que se trata

de una experiencia positiva y enriquecedora, tanto para las personas que emigran como para el país que los recibe.



Resultados muy similares se encuentran cuando se analiza la **segunda pregunta** que se estudia en este apartado, la número 50, en la que se interrogaba al profesorado acerca de su grado de aceptación de la presencia de alumnado de origen inmigrante en las aulas. En concreto, la pregunta era la siguiente: *“Con cual de las siguientes afirmaciones estás más de acuerdo”*: *“me gustaría que en mi clase hubiera alumnos y alumnas de distintos países, creo que es una buena experiencia”*; *“me parece bien que haya alumnos y alumnas de distintos países en el colegio/instituto porque tiene derecho a la educación”*; *“me da igual si tiene que haber alumnos extranjeros en el colegio/instituto, pero yo preferiría que no estuvieran en mi clase”*; *“los alumnos extranjeros deberían ir a colegios/institutos especiales”*.

La mayoría de los profesores y profesoras encuestadas eligen la segunda opción (73,4%). Ello significa que fundamentan su aceptación del alumnado de origen inmigrante en el derecho que tienen todos los niños y niñas a la educación y mucho menos (un 24,1%) en la asunción de la idea de que tener alumnos y alumnas que vengan de diferentes países sea una experiencia enriquecedora, desde el punto de vista educativo. En cualquier caso, es importante señalar que sólo un 2,3% del profesorado manifiesta una actitud negativa hacia la presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante en su clase (ver Gráfico 2).



La actitud claramente positiva que muestra el profesorado hacia la presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante en sus aulas, se ve matizada cuando se analizan los resultados de la **tercera pregunta** que analizamos en este apartado, pregunta número 34 del **“Cuestionario del profesorado”** (ver Anexo II). En concreto, se formulaba preguntando sobre el grado de acuerdo con la siguiente afirmación: *“El profesorado prefiere en el*

fondo que no haya inmigrantes en el centro". En esta pregunta se interroga al profesorado no tanto por su aceptación personal de la presencia de alumnado inmigrante en la escuela, sino por lo que considera que es la opinión del resto de los y las docentes. La mitad de la muestra (51,1%) está en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación, mientras que el 19% se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo. Es importante señalar que un 30% del profesorado elige la opción "me es indiferente", lo que puede interpretarse como un indicador de las dificultades que tiene para mantener una postura firme sobre la integración del alumnado de origen inmigrante en los centros ordinarios.

La **cuarta pregunta** que se analiza en este apartado, la número 22, trata de saber si las opiniones del profesorado se sitúan próximas a los modelos de asimilación cultural o si, por el contrario, reconocen la necesidad de respetar las tradiciones de los alumnos y alumnas de origen inmigrante. En concreto la pregunta decía: "*Señale con cuál de estas afirmaciones está mas de acuerdo*": "*lo mejor para los alumnos y alumnas inmigrantes es que aprendan cuanto antes la lengua y la cultura española y olviden la de su país de origen*"; "*lo mejor para los alumnos y alumnas inmigrantes es que aprendan a conservar su lengua y costumbres pero aprendan también la lengua y la cultura española*". También en este caso las respuestas del profesorado fueron muy claras: el 94,7% de los profesores y profesoras encuestados eligió la segunda opción, lo que refleja su respeto hacia la cultura y las tradiciones de las personas inmigrantes.

Sin embargo, este respeto que muestra el profesorado, por las diferentes culturas y tradiciones, tiene sus límites que se ponen de manifiesto cuando se analizan los resultados de la **quinta** y última de las **preguntas** que analizamos en este apartado. En concreto en ella, pregunta número 4 del "**Cuestionario del profesorado**" (ver Anexo II), se interrogaba a los y las docentes acerca de su grado de acuerdo sobre la posibilidad de que el alumnado lleve en la escuela vestidos característicos de su cultura o religión. La pregunta estaba redactada en los siguientes términos: "*Dígame,*

por favor, si está de acuerdo con que los alumnos y alumnas inmigrantes puedan llevar en la escuela los vestidos característicos de su cultura o religión”: “me parece bien que puedan llevarlos”; “no lo tengo claro”; “me parece negativo que lleven en el colegio los vestidos propios de su cultura”. En este caso hubo más dispersión entre las respuestas de las encuestas que en el de la pregunta anterior. Al 39,2% del profesorado le parece bien que los alumnos y alumnas vistan en la escuela de acuerdo con sus costumbres culturales. El 35,3% no lo tiene claro y el 25,6% se muestra en desacuerdo (ver Gráfico 3). Estos resultados indican que, menos de la mitad de la muestra, está de acuerdo con la idea de que los alumnos y alumnas puedan llevar los trajes característicos de su cultura. Ello implica una cierta limitación al respeto de que la práctica totalidad del profesorado –el 94,7%– manifestaba, en la pregunta anterior, por las costumbres y tradiciones culturales.

Gráfico 3. Opinión sobre la posibilidad de que los estudiantes extranjeros lleven al colegio sus vestidos tradicionales

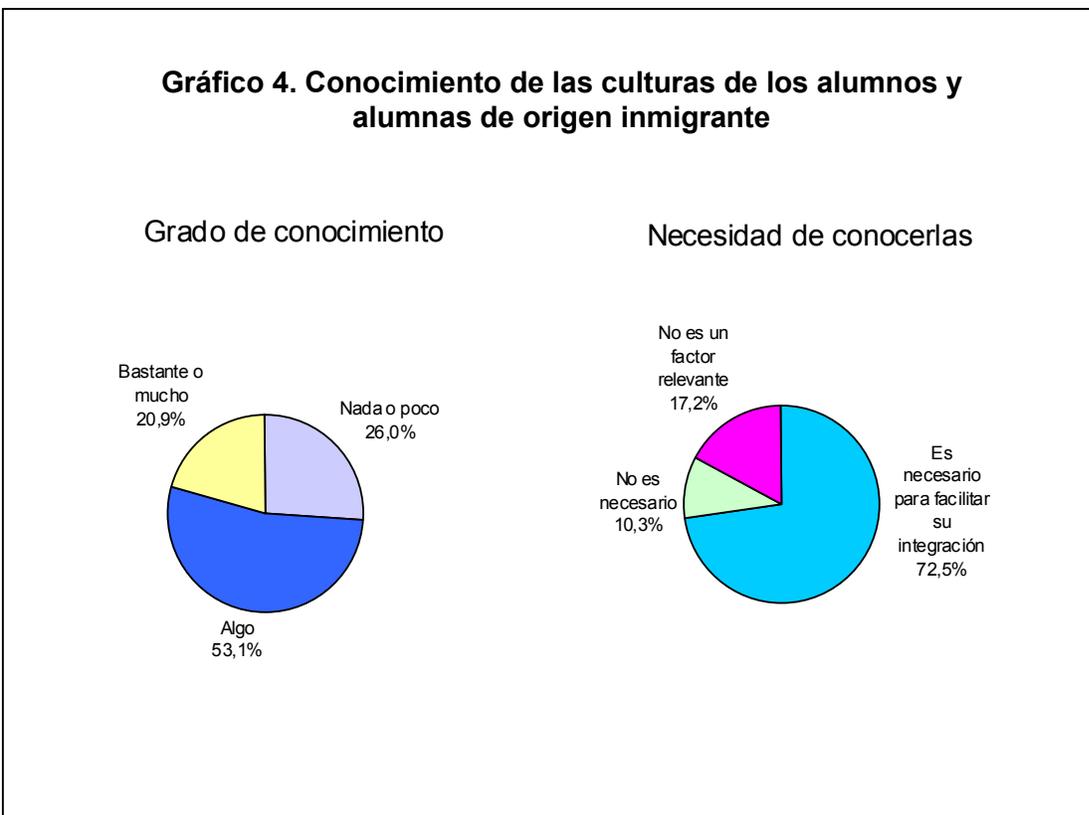


3.3.2.1.2. El conocimiento del profesorado acerca de las diferentes culturas de que proceden sus alumnos y alumnas

Para analizar las opiniones que tiene el profesorado acerca de su propio conocimiento sobre otras culturas, se utilizó la información procedente de dos preguntas incluidas en el “*Cuestionario del profesorado*”.

La **primera**, que aparece en el cuestionario con el número 20, hacía referencia al grado de conocimiento sobre las sociedades y culturas de origen de los alumnos y alumnas inmigrantes. Dicha pregunta estaba redactada en los siguientes términos: “*Valore su grado de conocimiento de las sociedades y culturas de origen de sus alumnos inmigrantes*”: “*nada*”; “*poco*”; “*algo*”; “*bastante*”; “*mucho*”. Los resultados obtenidos indican que sólo el 20,9% del profesorado considera que tiene bastante o mucho conocimiento sobre las diferentes culturas de origen de las que proceden sus alumnos y alumnas (ver Gráfico 4).

Gráfico 4. Conocimiento de las culturas de los alumnos y alumnas de origen inmigrante



La **segunda** pregunta, la número 21, versaba sobre el mismo tema e interrogaba a los y las docentes acerca de la necesidad de tener dichos conocimientos para mejorar la integración del alumnado de origen inmigrante. En concreto la pregunta era: “*Con cuál de estas afirmaciones está más de acuerdo*”: “*considero necesario tener más conocimiento sobre las culturas del alumnado inmigrante para facilitar su integración escolar*”; “*no considero necesario tener más conocimiento sobre las culturas del alumnado inmigrante para facilitar su integración escolar*”; “*el conocimiento de las culturas del alumnado inmigrante no es un factor relevante para su integración*”. En este caso, la mayoría del profesorado –el 72,4%– considera necesario tener más conocimiento sobre las culturas de origen de los

alumnos y alumnas para facilitar su integración escolar. No obstante, existe un 17,2% que opina que el mayor conocimiento acerca de la cultura de origen del alumnado no es un factor relevante para mejorar su integración escolar, ni tampoco que sea necesario disponer de dichos conocimientos (ver Gráfico 4).

El análisis conjunto de las respuestas obtenidas en ambas preguntas nos permite afirmar que la mayoría del profesorado piensa que sabe poco acerca de la cultura y las tradiciones de los países de los que proceden sus alumnos y alumnas, pero al mismo tiempo percibe la necesidad de profundizar en ello para poder atender mejor las necesidades educativas de este alumnado.

En resumen:

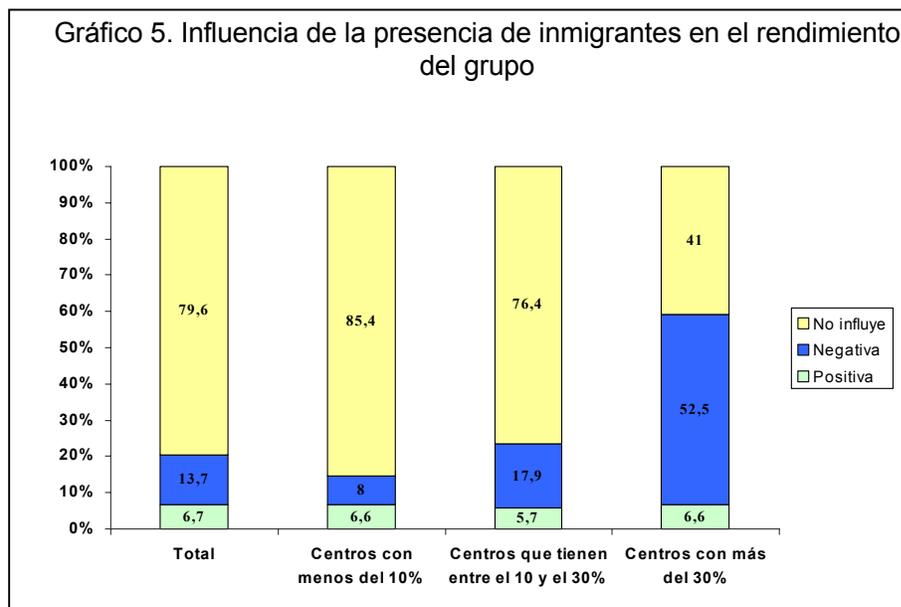
- El profesorado muestra una actitud claramente favorable hacia la inmigración que está basada más en el derecho que tienen las personas a moverse de forma libre, que en la consideración de la inmigración como una experiencia enriquecedora para el país receptor.
- La mayoría de las profesoras y profesores aceptan la presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante en sus aulas, fundamentando sus respuestas en el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a ser educados. Por el contrario, es una minoría la que valora la presencia de los alumnos y alumnas extranjeros como una experiencia enriquecedora para el desarrollo y el aprendizaje.
- Aproximadamente la mitad de los y las docentes consideran que la valoración que hacen el resto de sus compañeros y compañeras de la inmigración es tan favorable como la que tienen ellos mismos.
- Se muestra un claro rechazo hacia las posturas integradoras que tratan de asimilar al alumnado de origen inmigrante a la cultura y a la lengua española.
- Cuando el respeto por las diferentes culturas y tradiciones se traduce en el comportamiento concreto de llevar a la escuela los vestidos tradicionales de la cultura, la opinión del profesorado se encuentra dividida. Menos de la mitad de los y las encuestadas manifiesta su acuerdo con este tipo de prácticas.
- La mayoría del profesorado reconoce no estar bien informado sobre la cultura de origen de sus alumnos y alumnas, aunque considera que dicha formación resulta necesaria para facilitar la integración escolar del alumnado extranjero.

3.3.2.2. *La valoración de la situación educativa del alumnado de origen inmigrante*

La **segunda dimensión** que va a analizarse en este capítulo se refiere a la **opinión que tiene el profesorado** sobre las siguientes cuestiones: influencia que tiene la presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante en el aprendizaje del resto de los compañeros y compañeras; cómo se encuentra en el centro el alumnado que viene de otros países, cuáles son las principales dificultades a las que se tienen que enfrentar y cuáles son los

factores responsables de dichas dificultades. Para conocer estas opiniones se formularon cuatro preguntas, cuyos resultados se presentan a continuación.

En la **primera pregunta**, que aparece con el número 1 en el “**Cuestionario del profesorado**”(ver Anexo II) se pedía la opinión de los y las profesoras acerca de la influencia del alumnado de origen inmigrante sobre el rendimiento académico del grupo. La pregunta decía “*Señale con cuál de estas afirmaciones está más de acuerdo*” y se presentaban tres opciones de respuesta: “*la presencia de los alumnos y alumnas inmigrante ha tenido una influencia positiva sobre el rendimiento del grupo*”; “*la presencia de los alumnos y alumnas inmigrantes ha tenido una influencia negativa sobre el rendimiento académico del grupo*”; “*la presencia de los alumnos y alumnas inmigrantes no ha tenido influencia sobre el rendimiento académico del grupo*”. Los resultados indican que, globalmente, las respuestas son positivas ya que la mayoría del profesorado –el 86,3%- opina que la presencia del alumnado de origen inmigrante tiene un efecto positivo -6,7%- , o neutro -79,6%- sobre el rendimiento académico del grupo (ver Gráfico 5).



Es importante señalar que los resultados de esta pregunta parecen estar influidos por la **variable concentración** ya que se encuentran diferencias significativas en las respuestas del profesorado dependiendo del porcentaje de alumnos y alumnas inmigrantes que estén escolarizados en su centro. Así, mientras en el grupo total el 79,6% del profesorado considera que la presencia de estudiantes procedentes de otros países no influye positiva ni negativamente en el rendimiento académico del grupo, cuando se analizan las respuestas de los profesores que imparten clase en centros con más del 30% de alumnado inmigrante, el 52,5% considera que su influencia es negativa.

La **segunda pregunta** que aparece en el **“Cuestionario del profesorado”** (ver Anexo II) con el número 2, se refería a la participación de los alumnos y alumnas de origen inmigrante en las actividades extraescolares. Su texto era el siguiente: *“Señale con cuál de las siguientes afirmaciones está más de acuerdo”: “el alumnado inmigrante participa más en las actividades extraescolares que el alumnado autóctono”; “el alumnado inmigrante participa menos en las actividades extraescolares que el alumnado autóctono”; “el grado de participación del alumnado autóctono e inmigrante en las actividades extraescolares es similar”*. Las respuestas indican que más de la mitad del profesorado – el 61,8%- considera que no hay diferencias entre el alumnado de origen inmigrante y el autóctono en a la participación en actividades extraescolares. Por el contrario, el 35,8% de los profesores consideran que los alumnos y alumnas de origen inmigrante participan en actividades extraescolares en menor medida que los hacen sus compañeros autóctonos. Solamente un 2,4% de los y las docentes encuestados consideran que la participación, en actividades extraescolares, de los escolares que vienen de otros países es superior a la de sus compañeros autóctonos.

Nuevamente, resulta que la **variable concentración** tiene un efecto significativo sobre la opinión del profesorado: son las y los profesionales que trabajan en centros con mayor porcentaje de alumnado de origen inmigrante

los que tienen una visión más positiva de la participación de estos estudiantes en las actividades extraescolares. En concreto, cuando el porcentaje de alumnado extranjero escolariza en el centro supera el 30%, el 78,5% del profesorado considera que la participación de todo el alumnado es similar –con independencia de su zona de origen-, y sólo el 14,9% afirma que la participación del alumnado de origen inmigrante es inferior a la del autóctono.

La **tercera pregunta**, que aparece con el número 3 en el cuestionario, hacía referencia a las materias en las que el profesorado percibía que el alumnado de origen inmigrante se encontraba con mayores dificultades. Dicha pregunta aparecía enunciada del siguiente modo: *“Señale en cuál de las siguientes materias tiene más dificultades el alumnado inmigrante (Señale sólo una)”*: “Lengua Española”; “Lengua Extranjera-Segunda Lengua”; “Matemáticas”; “Ciencias Sociales”; “Ciencias de la Naturaleza” y “Lengua Catalana”, esta última opción presente sólo en Cataluña. La mayoría de los profesores y profesoras consideran que el alumnado de origen inmigrante tiene mayores dificultades en Lengua Española o en Lengua Catalana (ver Cuadro 1), resultado esperable si tenemos en cuenta que un porcentaje relativamente alto de estos alumnos y alumnas no han adquirido el castellano o el catalán como primera lengua²⁶. Esta misma opinión es la que mantiene el 80% de los equipos directivos de los centros.

²⁶ Como se analizó en el Estudio 1 de esta investigación más de la mitad del alumnado inmigrante procede de países de lengua no castellana.

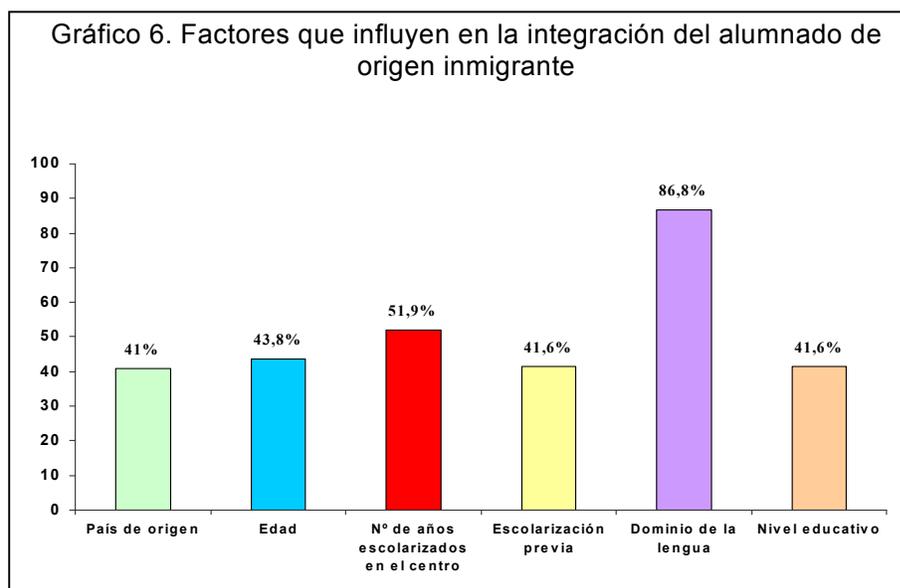
Cuadro 1. Materias que presentan más dificultades para el alumnado de origen inmigrante. Por Comunidades Autónomas

	ANDALUCÍA	CATALUÑA	MADRID	MURCIA
Lengua Castellana	82,4%	5,6%	70,6%	73%
Lengua Catalana		74,7%		
Segunda lengua	8,1%	10,4%	9,0%	9,3%
Matemáticas	5,1%	4,2%	15,3%	10,7%
Ciencias sociales	2,9%	3,7%	4,4%	5,1%
Ciencias de la Naturaleza	1,5%	1,4%	0,7%	1,9%

Estos resultados van en la misma línea que los obtenidos en la pregunta siguiente, en que la mayoría del profesorado considera que el dominio de la lengua en la que se desarrollan las clases es el factor que más importancia tiene sobre la integración de los alumnos y alumnas inmigrantes.

La **cuarta** y última **pregunta** de este apartado se refería a la valoración que hacen los profesores y profesoras acerca de los factores que contribuyen a la integración del alumnado de origen inmigrante. Se basa en la idea de que dicha valoración es un buen reflejo de sus propias ideas tanto sobre la situación educativa de estos alumnos y alumnas, como sobre el origen de las principales dificultades a las que tienen que enfrentarse. La pregunta, que aparece en el cuestionario con el número 10, se enunciaba en los siguientes términos: *“De entre los siguientes factores señale aquellos que facilitan la integración de los alumnos inmigrantes”*: *“país de origen”*; *“edad”*; *“nº de años que llevan escolarizados en el centro”*; *“escolarización previa”*; *“dominio de la lengua en la que se enseña”*; *“nivel educativo”*.

El análisis de las respuestas indica que los y las docentes piensan que todos los factores señalados contribuyen de forma importante a la integración –ya que en todos los casos el porcentaje de los que los consideran importantes supera el 40%-. No obstante, hay que destacar que, el dominio de la lengua en la que se enseña -80,8%- y el número de años que se lleva escolarizado en el centro -51,9%- son los factores a los que el profesorado asigna un mayor peso (ver Gráfico 6). Merece la pena destacar el hecho de que el 41% del profesorado considera que el **país de origen** es un factor facilitador de la integración, lo que puede tener una doble interpretación. Por una parte, este tipo de opiniones reflejan una visión relativamente estable sobre las características del alumnado procedente de determinados países, o lo que es lo mismo la existencia de ciertos estereotipos asociados a la cultura²⁷. Por otra, no podemos olvidar que el factor “país de origen” se encuentra estrechamente vinculado a otras variables –tales como el dominio de la lengua o la existencia de determinadas prácticas culturales- que, como ya se ha comentado anteriormente, pueden facilitar la integración escolar.



²⁷ En la encuesta se evitó de manera consciente preguntar sobre cuáles eran estos países con el objetivo de no fijar estereotipos que pudieran influir negativamente.

En resumen

- En general, los profesores no creen que la presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante influya negativamente sobre el rendimiento académico del grupo.
- Sin embargo, cuando el porcentaje de escolares inmigrantes escolarizados en un centro supera el 30%, la mitad del profesorado de estos centros considera que es negativa su influencia sobre el rendimiento académico del grupo.
- La mayoría de los y las docentes afirman que no existen diferencias entre el alumnado de origen inmigrante y autóctono respecto a la participación en actividades extraescolares.
- En los centros en los que hay escolarizado un mayor porcentaje de alumnado extranjero el profesorado afirma que éste participa en mayor medida que el alumnado autóctono en las actividades extraescolares que organiza el centro.
- La mayoría de los profesores y profesoras señalan que la materia más difícil para el alumnado de origen inmigrante es la Lengua Española.
- A juicio del profesorado, los factores que más contribuyen a la integración del alumnado de origen inmigrante son el dominio de la lengua y el número de años que se lleva escolarizado en el centro.
- Otros factores que a juicio de los profesores también contribuyen, aunque con un peso inferior son: la edad, la escolarización previa, el nivel educativo y el país de origen.

3.3.2.3. La opinión del profesorado sobre el funcionamiento del centro educativo

3.3.2.3.1. La valoración del centro y el impacto de la inmigración

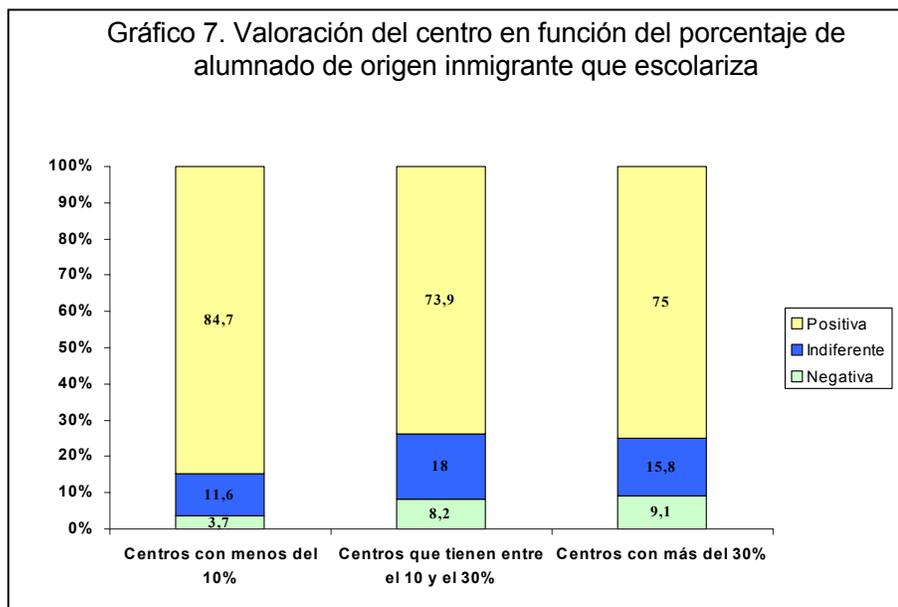
La creciente presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante en nuestros centros educativos ha generado una corriente de opinión – escasamente contrastada, desde el punto de vista empírico-, de acuerdo con la cual su incorporación es una de las principales causas del deterioro de la enseñanza. Por ello, se ha considerado importante preguntar al profesorado acerca de su percepción sobre el funcionamiento de los centros y de la influencia de la presencia de alumnado procedente de otros países sobre tal funcionamiento.

Como se señaló en el apartado anterior, el 79,6% del profesorado opina que la presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante no influye sobre el rendimiento académico del resto del grupo. No obstante, habría que destacar que su opinión varía notablemente en función del porcentaje de escolares de origen inmigrante matriculados en el centro. Así, cuando dicho porcentaje supera el 30%, más de la mitad del profesorado –el 52,5%- considera que el rendimiento académico se ve afectado negativamente. En cualquier caso, las preguntas cuyos resultados se analizan en este apartado se refieren a la valoración que hacen los profesores y profesoras sobre el impacto de la presencia del alumnado de origen inmigrante en otros aspectos del funcionamiento del centro. En concreto se formularon **tres preguntas** que se referían a las siguientes cuestiones: valoración general del centro; impacto de la presencia del alumnado de origen inmigrante sobre la demanda de plazas escolares en el centro e influencia de la presencia de alumnos y alumnas procedentes de otros países sobre el prestigio del centro.

La **primera pregunta**, que aparece en el “Cuestionario del profesorado” con el número 25, estaba formulada de forma directa ya que se pedía a los

encuestados que señalaran su grado de acuerdo, en una escala de 1 a 5 puntos, con la siguiente afirmación “*Mi centro es un buen centro*”.

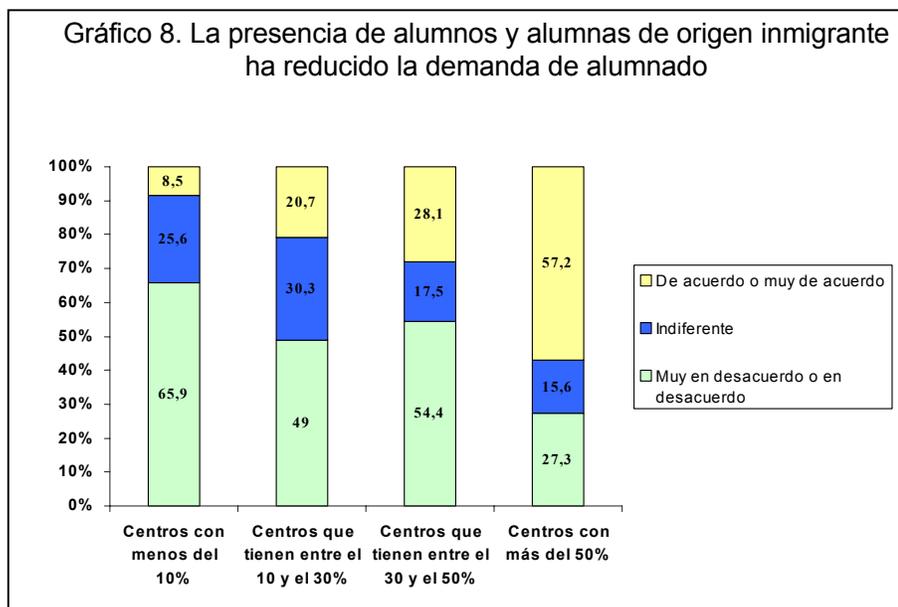
Las respuestas indican que la mayoría del profesorado –un 82,5%– esta de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación. Tan sólo un 4,8% considera que su centro no es un buen centro. Sin embargo, cuando comparamos los resultados según el porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante escolarizados, los datos son muy diferentes (ver Gráfico 7). De hecho, aparecen diferencias significativas entre las respuestas del profesorado que imparte docencia en centros que escolarizan a menos de un 10% y los profesores que lo hacen en aquellos en los que el porcentaje es superior. Así, mientras en los centros con menos del 10%, el porcentaje de profesores que consideran que su centro no es un buen centro se sitúa en torno al 3,7%, el porcentaje aumenta hasta un 9,1% en los que tienen más del 30%. Estos datos indican, nuevamente, que la **variable concentración** tiene una influencia significativa, en este caso sobre la percepción que el profesorado tiene de sus propios centros.



Es importante destacar que las respuestas de los equipos directivos consultados apuntan en la misma dirección: las valoraciones son más negativas cuanto mayor es el porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante que están escolarizados en el centro. Así, el porcentaje de directores que valoran negativamente su centro se sitúa en un 5,3% en aquellos que tienen menos del 10% de escolares inmigrantes; en el 10% cuando el porcentaje se sitúa entre el 10 y el 20%; y en el 55,6% en los centros en que el porcentaje de inmigrantes supera al 30%.

La **segunda pregunta** que se analiza en este apartado es la que aparece en el cuestionario con el número 33, que dice textualmente: *“Señale su grado de acuerdo –en una escala de 1 a 5 puntos- con la siguiente afirmación: “la presencia de alumnos inmigrantes ha reducido la demanda de alumnos”*. Los resultados indican que el 60,4% del profesorado se manifiesta en desacuerdo o muy en desacuerdo respecto a esta afirmación. Por el contrario, un 13,5% de los encuestados se muestran de acuerdo o muy de acuerdo. También es importante destacar que casi un tercio de la muestra – el 29,2%- se muestra indiferente ante esta afirmación. Estos resultados permiten afirmar que la mayoría del profesorado no cree que la presencia del alumnado de origen inmigrante haya reducido la demanda de alumnos y alumnas para ser escolarizados en el centro.

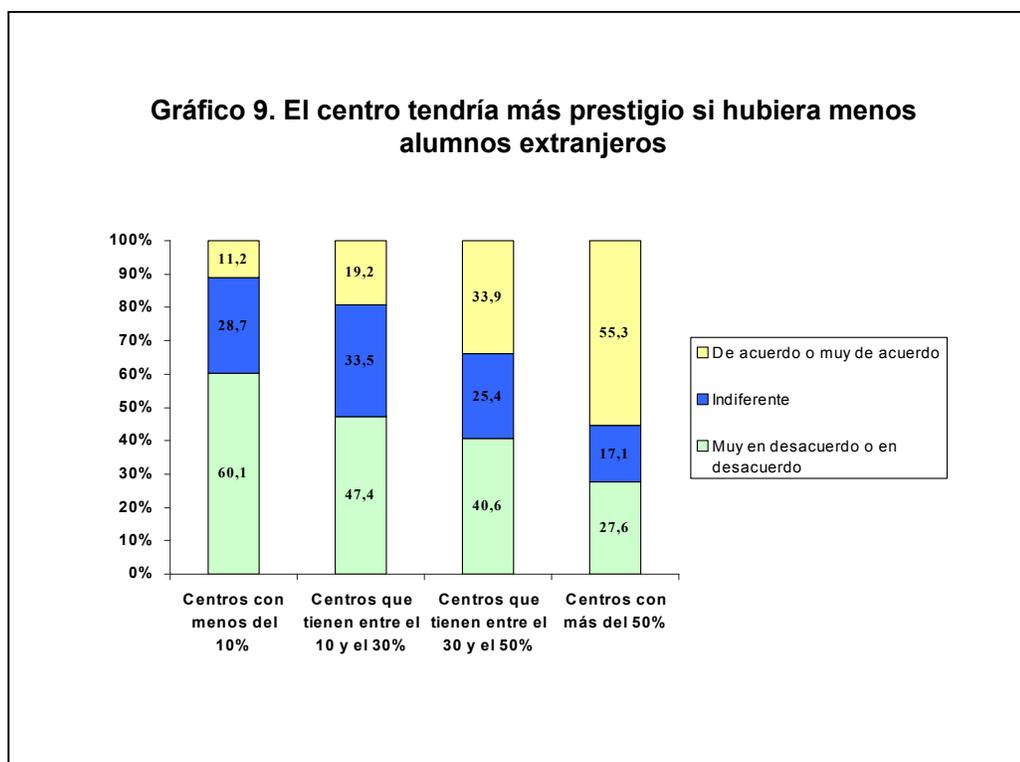
Nuevamente resulta que la **variable concentración** tiene un efecto significativo sobre la opinión del profesorado (ver Gráfico 8). En este caso y para profundizar en el tema se diferenciaron entre centros que escolarizan más del 30% y más del 50% de alumnos inmigrantes. Como se observa en el Gráfico 8, las diferencias en función del aumento de los alumnos inmigrantes son constantes y crecientes. Así, mientras en los centros que tienen escolarizado menos de un 10%, el porcentaje de profesores que considera que la demanda se ha reducido se sitúa en un 8,5%, en los que escolarizan a más del 50% asciende al 57,2% del profesorado.



Se analiza ahora la **tercera**, y última de las **preguntas** correspondientes a este apartado (que aparece en el cuestionario con el número 37), que como ya se ha dicho se refiere al prestigio del centro. Se pedía al profesorado que hiciese una valoración respecto a la siguiente afirmación “*El centro tendría más prestigio si hubiera menos inmigrantes*”. De nuevo encontramos que la mayoría del profesorado -55,6%- se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo. Por el contrario, el 15,2% se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo. Por tanto, a pesar de la opinión mayoritaria de los profesores, hay que destacar que hay un porcentaje significativo que tiene una visión negativa del impacto de la emigración en el centro.

Cuando se analizan de forma separada las respuestas del profesorado teniendo en cuenta el **porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante escolarizados** en sus respectivos centros, se vuelven a manifestar diferencias importantes (ver Gráfico 9). La opinión del profesorado respecto al prestigio del centro se va devaluando en la medida en que aumenta ese porcentaje. De hecho, se observa que mientras sólo un 11,2% del profesorado que imparte docencia en centros con menos del 10% de

alumnos inmigrantes está de acuerdo con la idea de que el centro pierde prestigio por escolarizar a estos alumnos, en los centros con más del 50% el porcentaje asciende al 55,3%.



El análisis conjunto de las respuestas obtenidas en las tres preguntas anteriores permite concluir que, en términos generales, el profesorado hace una valoración positiva de los centros en los que desarrolla su actividad docente, considerando que la presencia de alumnado de origen inmigrante no afecta al prestigio del centro ni a la demanda de escolarización en el mismo. Sin embargo esta valoración optimista no se mantiene cuando se analizan las respuestas utilizando como criterio de análisis la variable concentración. En este caso, y aunque el profesorado mantiene una valoración positiva del centro, más de la mitad considera que la escolarización de alumnado de

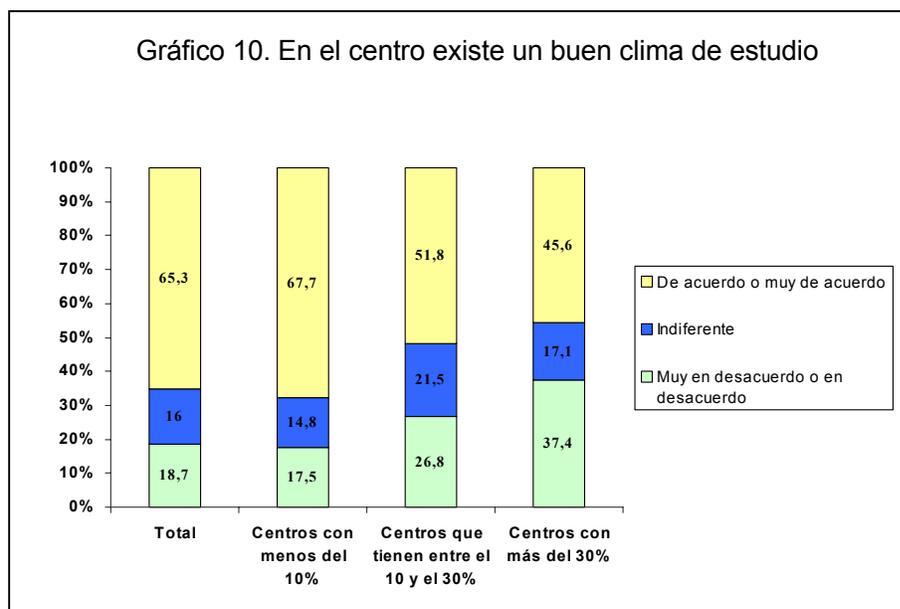
origen inmigrante hace disminuir su prestigio y la demanda de plazas escolares.

3.3.2.3.2. La convivencia en el centro

Otra de las ideas extendidas entre diferentes sectores de la población es que la presencia de personas inmigrantes ha incrementado la inseguridad ciudadana y el clima de convivencia pacífica en la sociedad. Al margen de la dudosa exactitud de esta afirmación, resulta interesante tener información acerca de la valoración que el profesorado hace sobre el clima existente en los centros que escolarizan porcentajes importantes de alumnos y alumnas de origen inmigrante, así como su opinión sobre si existen diferencias significativas en el mismo por razón de la escolarización de este alumnado. Y ello, porque son muchos los estudios que ponen de manifiesto que la convivencia satisfactoria, las buenas relaciones interpersonales y la ausencia de conductas agresivas o intimidatorias son buenos indicadores de una situación que favorece el estudio y el aprendizaje. Para conseguir esta información se formularon dos preguntas.

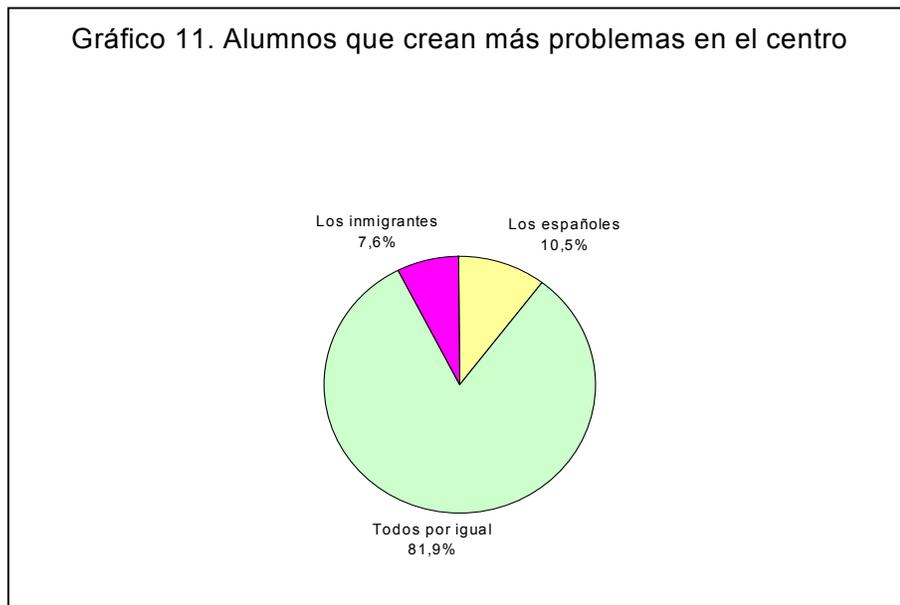
La **primera pregunta**, que con el referido objetivo se incluyó en el cuestionario con el número 23, estaba redactada del siguiente modo: *“Señale su grado de acuerdo –en una escala de 1 a 5 puntos- con las siguiente afirmación: Existe un buen clima de estudio en el centro”*. Los resultados ponen claramente de manifiesto que la mayoría del profesorado –el 65,3%- lo valora positivamente ya que se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación (ver Gráfico 10). Por el contrario un 18,7% afirman estar en desacuerdo o muy en desacuerdo. Finalmente, un 16% de los encuestados se muestra indiferente ante esta afirmación. También en este caso los datos se modifican cuando tenemos en cuenta el porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante que se encuentran escolarizados en el centro. El porcentaje de profesores que imparten docencia en centros con más del 30% de alumnado inmigrante, y que afirman estar de acuerdo o muy de acuerdo

disminuye –se sitúa en el 45,6%-. Por el contrario, aumenta el de quienes manifiestan estar en desacuerdo o muy en desacuerdo –el 37,4%-. Una vez más se comprueba que la **variable concentración** modifica significativamente la valoración que el profesorado hace del clima de convivencia existente en el centro.



La **segunda pregunta** sobre la valoración que el profesorado hace de la convivencia en el centro es la que aparece en el cuestionario con el número 45. En esta pregunta la persona encuestada tenía que elegir entre tres opciones de respuesta: “Dígame, por favor, con cuál de estas opciones está más de acuerdo”: “el alumnado español crea más problemas en el colegio que el alumnado de otros países”; “el alumnado español crea los mismos problemas en el colegio que el alumnado de otros países”; “el alumnado español crea menos problemas en el colegio que el alumnado de otros países”. Las respuestas son muy claras: la gran mayoría del profesorado –el 81,9%- afirma que no hay diferencias entre los problemas que crea en el centro el alumnado autóctono y el de origen inmigrante (ver Gráfico 11). Además,

cuando los docentes afirman que hay diferencias es mayor el porcentaje -10,5%- que considera que son los alumnos autóctonos los que crean más problemas en el centro. Finalmente, sólo un 7,6% de la muestra cree que los alumnos y alumnas que vienen de otros países son responsables, en mayor medida que los autóctonos, de los problemas que existen en los centros. No se encuentran diferencias significativas en función de la concentración del alumnado, lo que indica una gran consistencia de la opinión del profesorado en todas las situaciones educativas.



En resumen:

- La gran mayoría del profesorado que trabaja en centros en los que hay escolarizados alumnos y alumnas de origen inmigrante considera que su centro es bueno.
- La opinión de los equipos directivos no es tan favorable, especialmente en aquellos casos en los que hay más del 30% de alumnado de origen inmigrante. En este caso más de la mitad –el 55%– hace una valoración negativa de su centro.
- La mayoría del profesorado no cree que la presencia de alumnos y alumnas procedentes de otros países afecte al prestigio del centro ni, tampoco, a la demanda de plazas escolares.
- Por el contrario, los profesores y profesoras que trabajan en centros donde hay más de un 30% de alumnos y alumnas extranjeros piensan que se ve afectado el prestigio del centro y la demanda de alumnos.
- En general, los profesores consideran que el clima de estudio existente en los centros es bueno y no se ve influido negativamente por la presencia de alumnos y alumnas inmigrantes.
- En los centros que escolarizan a un porcentaje mayor de alumnado de origen inmigrante las valoraciones son muy diferentes. Algo menos de la mitad del profesorado afirma que existe un buen clima de estudio en el centro y aumenta considerablemente el porcentaje de los que manifiesta un claro desacuerdo con esta opinión.
- Los profesores afirman mayoritariamente que el alumnado inmigrante no crea más problemas en los centros que el autóctono.

3.3.2.4. Las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa

Las relaciones que se establecen en un centro entre profesorado, progenitores y alumnado tienen una gran importancia en el proceso educativo, llegando a constituir uno de los ejes principales en torno a los que se articula dicho proceso. Por ello, el análisis de las relaciones que se establecen entre los distintos componentes de la comunidad educativa, en

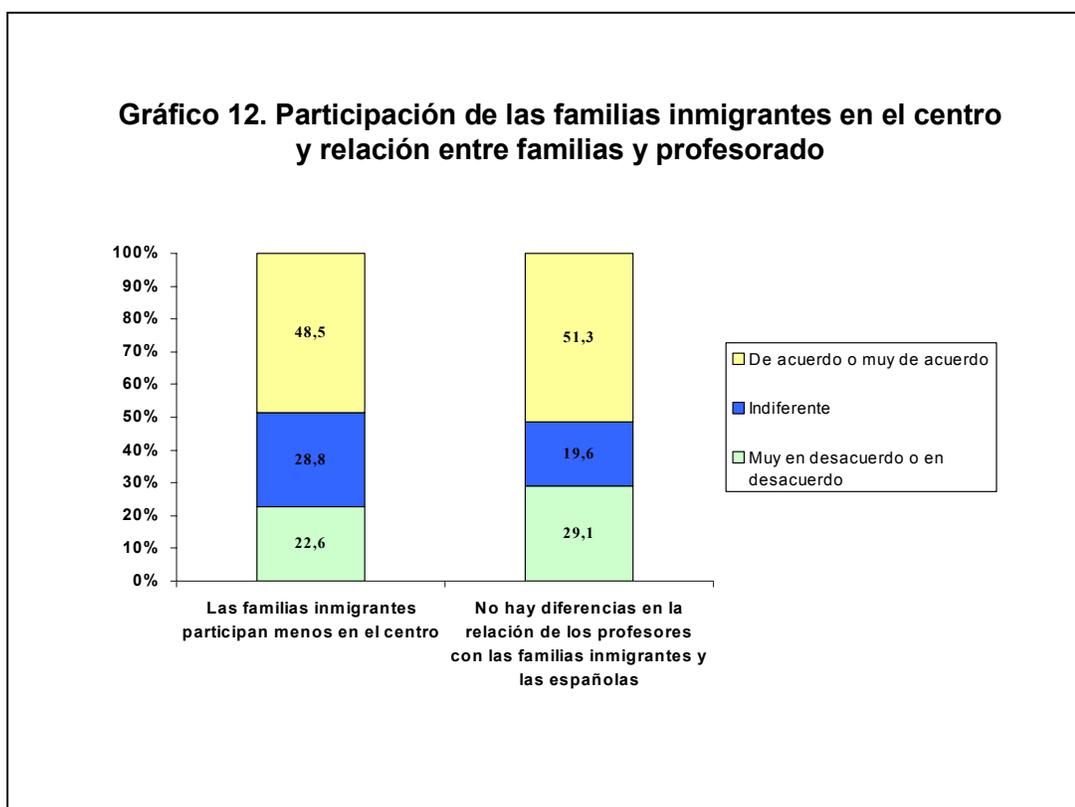
los centros en los que se escolariza a un porcentaje significativo de alumnos y alumnas de origen inmigrante, proporciona una información relevante acerca de lo que está ocurriendo en cada uno de los colectivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este apartado vamos a analizar las opiniones que tiene el profesorado sobre las relaciones que establecen con los padres y madres, con los alumnos y alumnas, así como la valoración que hacen sobre las interacciones que se producen entre éstos últimos. En este mismo capítulo –apartado 3.3.3.3.6.1- se presentarán también las opiniones del profesorado sobre las relaciones que establecen con sus propios compañeros y compañeras de centro. Estas valoraciones han de contrastarse con las opiniones que tiene el alumnado y los progenitores acerca de sus relaciones con el profesorado –información que se presentará en los dos próximos capítulos-.

3.3.2.4.1. Las relaciones con los progenitores

Diferentes investigaciones han puesto de manifiesto que uno de los elementos fundamentales para la integración del alumnado de origen inmigrante es el entorno familiar (Colectivo IOE, 1996 y 2002; Cuesta Azofra, 2000; García Fernández y Moreno Herrero, 2001; Vila, 1998 y 2000). Por ello, en este estudio, se consideró necesario recabar información acerca de aspectos tales como la participación de los padres y madres inmigrantes en el proceso educativo de sus hijos, las relaciones que establecen con el centro educativo y los factores del contexto familiar que contribuyen a mejorar la integración educativa de los alumnos y alumnas de origen inmigrante. Con el objetivo de conocer las ideas del profesorado sobre estos temas se incluyeron tres preguntas en el **“Cuestionario del profesorado”** (ver Anexo II).

En la **primera pregunta**, que aparece en el cuestionario con el número 39, el profesorado debía valorar, en una escala de 1 a 5 puntos, su grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación: *“Las familias inmigrantes participan menos en el centro que las española”*. Los resultados muestran que

casi la mitad del profesorado –el 48,5%– está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación (ver Gráfico 12). Por el contrario, el 21,6% se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo. A partir de estos datos, no cabe duda de que el profesorado considera que la participación de las familias inmigrantes en el centro educativo es menor que la de las familias autóctonas debido – como se apuntará en el análisis de la tercera pregunta de este apartado– a los problemas con la lengua.

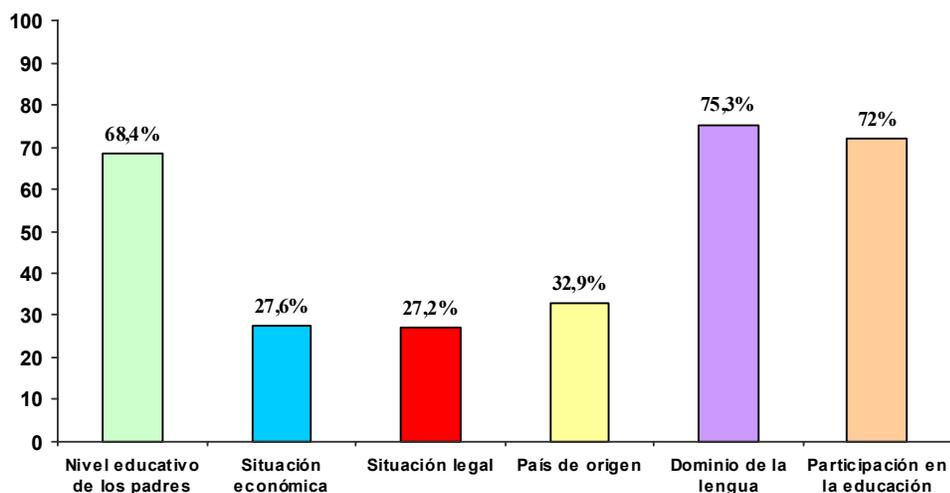


La **segunda pregunta**, que debía contestarse también con una escala de 1 a 5 puntos, y que aparece en el cuestionario con el número 38, afirmaba lo siguiente: “*No encuentro diferencias en las relaciones del profesorado con las familias inmigrantes y con las españolas*”. Los resultados obtenidos en esta pregunta indican que la mitad de los profesores y profesoras encuestados -51,3%- opina que no hay diferencias en la relación que

establecen con las familias inmigrantes y las familias autóctonas (ver Gráfico 12). A diferencia de lo que opina este grupo de docentes, hay un 29,1% que se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación, esto es, que afirma que existen diferencias en las interacciones que se establecen con las familias autóctonas y con las inmigrantes. Cuando relacionamos estos resultados con los obtenidos en la pregunta anterior, podemos inferir que este porcentaje de profesores considera que las relaciones con los padres y madres inmigrantes son más difíciles debido a su menor participación en la vida del centro.

La **tercera pregunta**, que aparece con el número 11 en el cuestionario, estaba redactada del siguiente modo: “De los siguientes factores del contexto familiar señale aquellos que considera que facilitan la integración de los alumnos inmigrantes”. Tenía seis opciones de respuesta diferentes –no excluyentes entre sí–: “nivel educativo de los padres”; “situación económica de los padres”; “situación legal de los padres”; “país de origen”; “dominio de la lengua en la que se enseña” y “participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas”. En el Gráfico 13 aparecen los porcentajes de respuesta asignados a cada uno de los factores que se presentaron.

Gráfico 13. Factores del contexto familiar que facilitan la integración del alumnado de origen inmigrante



En primer lugar habría que señalar que todos los factores propuestos se consideran importantes en el proceso de integración del alumnado de origen inmigrante, ya que alcanzan porcentajes de respuesta considerablemente altos. En segundo lugar, es necesario destacar el hecho de que la mayoría de los y las docentes afirman que los tres factores que pueden contribuir de una manera más decisiva en la integración son: el dominio de la lengua –el 75,3%-; la participación en la educación –72%- y el nivel educativo de los padres –68,4%-. Finalmente, los resultados indican que el profesorado otorga menos importancia a los tres factores restantes: país de origen –32,9%-; situación económica –27,6%- y situación legal –27,2%-.

El análisis conjunto de los resultados de las tres preguntas anteriores ofrece un panorama bastante completo acerca de las ideas que tienen los profesores y profesoras sobre las relaciones que mantienen con las familias de sus alumnos. En general, los docentes dicen tener la misma actitud hacia las familias autóctonas que hacia las inmigrantes. Sin embargo, consideran que ciertos problemas que pudieran tener las familias inmigrantes –en concreto, el escaso dominio de la lengua y el bajo nivel educativo- reducen su participación en la vida del centro y pueden llegar a dificultar el establecimiento de relaciones con el profesorado. En cualquier caso es importante destacar que aunque el profesorado atribuya la menor participación de las familias inmigrantes en la escuela a su bajo nivel educativo, tal como se puso de manifiesto en el Capítulo 1, el nivel de estudios alcanzados por estas familias es superior al que poseen las familias autóctonas que participan en el estudio.

En resumen:

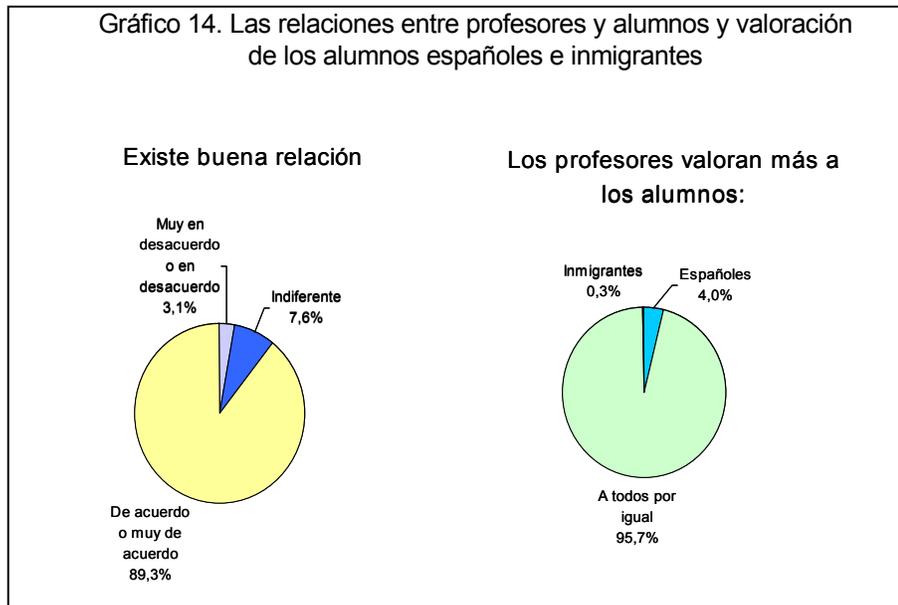
- El profesorado cree que la participación de los padres y las madres inmigrantes en los centros educativos es menor a la de los autóctonos.
- Los y las docentes muestran la misma actitud hacia las familias autóctonas que hacia las familias inmigrantes, lo que se traduce en el hecho de que no reconozcan diferencias en la relación con unas otras.
- No obstante, consideran que, en algunas ocasiones, la peculiaridad de las situaciones en las que se encuentran las familias inmigrantes, las relaciones pueden verse dificultadas.
- Entre los factores que, a juicio del profesorado, entorpecen en mayor medida el establecimiento de relaciones con los progenitores de los alumnos de origen inmigrante se encuentran, el escaso dominio de la lengua, la baja participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas y el bajo nivel educativo.
- Por el contrario, a juicio del profesorado, factores como el país de origen, la situación económica o la situación legal de la familias, tienen un peso inferior sobre el proceso de integración educativa del alumnado de origen inmigrante.

3.3.2.4.2. Las relaciones con el alumnado

Las relaciones que se establecen entre profesorado y alumnado son uno de los elementos esenciales de la dinámica y el funcionamiento de los centros educativos. Por ello en los distintos cuestionarios utilizados en este estudio, se han incluido diferentes preguntas para tratar de obtener información sobre este tema. Por ello debe advertirse que los resultados comentados en este apartado habrán de interpretarse a la luz de los obtenidos en otros apartados de este mismo capítulo, en concreto: la valoración de la escuela, el trabajo de los profesores en el aula, las expectativas hacia los alumnos o el clima de convivencia en el centro.

En concreto, para conocer la opinión que tienen los y las docentes acerca de las relaciones que establecen con sus alumnos y alumnas se plantearon dos preguntas. La **primera**, la número 26 del cuestionario, es de carácter muy general: *“Señale su grado de acuerdo –en una escala de 1 a 5 puntos- con las siguientes afirmaciones: En general, las relaciones del alumnado con el profesorado son buenas”*. Las respuestas ante esta pregunta son categóricas: la gran mayoría del profesorado –el 89,3%– considera que las relaciones con sus alumnos y alumnas son buenas (ver Gráfico 14). Los maestros de primaria están más satisfechos que los profesores de secundaria: el 95% está de acuerdo o muy de acuerdo con ésta afirmación frente al 84,3%. Además, en este caso el porcentaje de escolares de origen inmigrante escolarizado en el centro no parece marcar diferencias significativas en la relación que los y las docentes establecen con sus alumnos. En consecuencia, podemos afirmar que la presencia de estudiantes procedentes de otros países no modifica las buenas relaciones que se establecen entre profesorado y alumnado, desde la perspectiva del primero.

Gráfico 14. Las relaciones entre profesores y alumnos y valoración de los alumnos españoles e inmigrantes



La **segunda pregunta**, que aparece en el cuestionario con el número 46, es mucho más concreta que la primera (ver Anexo II). En este caso, se pide a los y las docentes que *“Digan, por favor, con cuál de las siguientes opciones está más de acuerdo”*: *“el profesorado valora más al alumnado español que al de otros países”*; *“el profesorado valora por igual al alumnado español que al de otros países”* y *“el profesorado valora menos al alumnado español que al de otros países”*. Los resultados obtenidos en esta pregunta son prácticamente iguales a los de la anterior: la práctica totalidad del profesorado –95,7%– eligió la segunda opción (ver Gráfico 14), lo que pone claramente de manifiesto que, desde su punto de vista, no se produce ningún tipo de diferencia y, menos aún, de discriminación en la valoración del alumnado de origen inmigrante.

En resumen:

- La práctica totalidad del profesorado considera que las relaciones con sus alumnos y alumnas son buenas.
- Esta percepción no se ve afectada por el porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante que haya escolarizados en el centro.
- Los y las docentes valoran igualmente al alumnado autóctono que al de origen inmigrante, lo que tiene como consecuencia un trato igualitario sin ningún tipo de discriminación.

3.3.2.4.3. Las relaciones del alumnado entre sí

El último bloque de preguntas que se incluyó en el **“Cuestionario del profesorado”** (ver Anexo II) se refería a las relaciones existentes entre los propios alumnos. En especial, interesaba saber cómo perciben los docentes las interacciones que se producen entre los alumnos y alumnas de origen inmigrante y los autóctonos. Para conseguir este objetivo se formularon cinco preguntas: cuatro trataban de conocer las ideas de los profesores sobre las preferencias de sus alumnos en la elección de compañeros de estudio y de amistades. La quinta se interesaba por la valoración que hacían los alumnos y alumnas de sus compañeros inmigrantes y autóctonos.

Las **cuatro primeras preguntas**, correspondientes a los números 29, 30, 31 y 32 del cuestionario decían lo siguiente: “Señale su grado de acuerdo –en una escala de 1 a 5 puntos- con las siguientes afirmaciones”: “el alumnado español prefiere tener amigos/as nacidos en España”; “el alumnado español prefiere estudiar con compañeros/as nacidos en España”; “el alumnado inmigrante prefiere tener amigos/as inmigrantes”; “el alumnado inmigrante prefiere estudiar con compañeros/as inmigrantes”. Las respuestas a estas cuatro preguntas son muy similares (ver Cuadro 2). Alrededor del 30% del profesorado se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo con las cuatro afirmaciones, mientras que el 25% se manifiesta

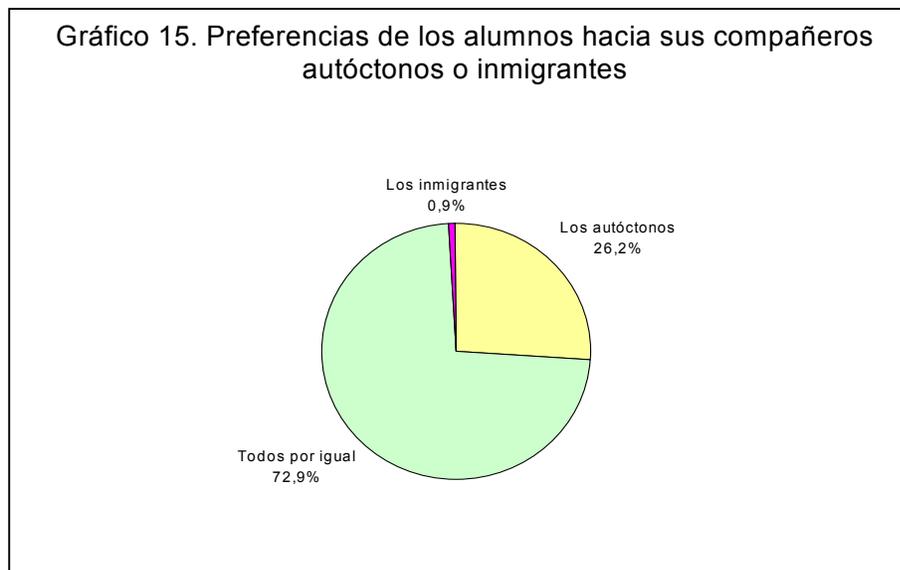
de acuerdo o muy de acuerdo. Llama la atención el hecho de que en estas cuatro preguntas el porcentaje mayoritario sea el de los profesores y profesoras indiferentes. En general, estos datos ponen de manifiesto que los docentes se reparten en casi iguales porcentajes entre los polos negativo, neutro y positivo en lo que se refiere a las relaciones entre alumnos extranjeros y autóctonos.

Cuadro 2. Preferencias de los y las estudiantes

	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	Indiferente	De acuerdo o muy de acuerdo
El alumnado autóctono prefiere tener amigos de su mismo país	33,3%	41,8%	24,9%
El alumnado autóctono prefiere estudiar con compañeros autóctonos	33,8%	42,7%	23,5%
El alumnado inmigrante prefiere tener amigos inmigrantes	30,4%	34,9%	34,7%
El alumnado inmigrante prefiere estudiar con compañeros inmigrantes	33,4%	39,4%	27,1%

La **quinta** y última **pregunta** formulada al profesorado, aparece con el número 47 en el cuestionario, y estaba enunciada del siguiente modo. *”Dígame, por favor, con cuál de estas opciones está más de acuerdo”: “el alumnado valora más a sus compañeros españoles que a los de otros países”; “el alumnado valora por igual a todos sus compañeros”; “el alumnado valora menos a sus compañeros españoles que a los de otros países”*. La mayoría del profesorado –el 72,9%– se inclina por la segunda opción lo que significa que, según su opinión, el alumnado valora igualmente a todos sus compañeros y compañeras, con independencia de su país de procedencia (ver Gráfico 15). No obstante, algo más del 27% de los y las docentes consideran que sus alumnos y alumnas valoran de forma diferente a sus compañeros nacionales

y extranjeros. Así, la cuarta parte de la muestra –el 26,2%– afirma que es mejor valorado el alumnado autóctono, mientras que un 0,9% cree que es mejor valorado el de origen inmigrante. Estos datos permiten afirmar que la mayor parte del profesorado opina que los estudiantes valoran a todos sus compañeros del mismo modo, con independencia de que sean autóctonos o extranjeros. Sin embargo, hay que tener en cuenta que cuando piensan que los estudiantes valoran peor a unos que a otros siempre consideran que son los extranjeros los peor valorados.



En resumen:

- El profesorado no tiene una opinión claramente definida acerca de las relaciones que se establecen entre el alumnado de origen inmigrante y el autóctono.
- La mayor parte de los y las docentes creen que los alumnos y alumnas valoran igualmente a sus compañeros y compañeras con independencia de que sean autóctonos o extranjeros
- En caso de que se hagan valoraciones diferentes, éstas siempre muestran que se piensa que es mejor valorado el alumnado autóctono.

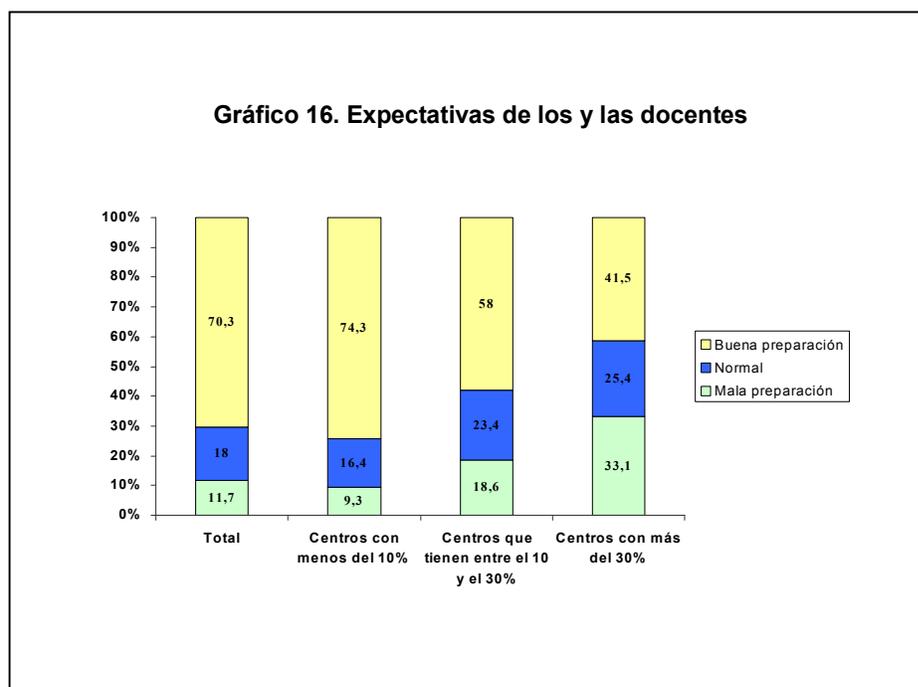
3.3.2.5. Las expectativas hacia el alumnado

Las investigaciones en el ámbito educativo han comprobado que uno de los factores que influyen directamente sobre el rendimiento académico del alumnado son las expectativas que tiene el profesorado sobre éste. Ambas variables se influyen mutuamente ya que cuando hay mayores expectativas se incrementa el rendimiento, pero también es cierto que un mayor rendimiento genera expectativas más altas. Un reciente estudio longitudinal realizado en España con una amplia muestra de alumnos de secundaria, ha encontrado una relación directa entre las expectativas y el progreso educativo del alumnado en diferentes áreas curriculares (Marchesi y Martín, 2002). Antes de pasar a comentar los resultados sobre las **expectativas del profesorado** debe señalarse que estos datos proceden de los datos medios obtenidos en cada centro.

El “**Cuestionario del profesorado**” sólo incluía **una pregunta** relativa a las expectativas que los y las docentes tienen hacia sus alumnos y alumnas (ver Anexo II). Por cuestiones técnicas, relacionadas con la extensión del cuestionario y con el tipo de preguntas que eran pertinentes, no se incorporaron preguntas específicas sobre las posibilidades educativas de los alumnos y alumnas inmigrantes en comparación con las de los autóctonos. Sin embargo, y a pesar de esta limitación –que puede compensarse con otras cuestiones dirigidas a los progenitores y al propio alumnado-, existe la posibilidad de comparar las respuestas del profesorado que trabaja en centros que escolarizan a más del 30% con las de aquellos que lo hacen en centros con menos del 10% de alumnado extranjero.

La pregunta utilizada era la que aparece con el número 24 en el cuestionario y decía: “Señale su grado de acuerdo –en una escala de 1 a 5 puntos- con las siguientes afirmaciones: “los alumnos y alumnas de este

centro salen bastante bien preparados”. Las respuestas obtenidas indican que la mayor parte del profesorado –el 71,8%- está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, lo que significa que están satisfechos con la preparación que alcanzan sus alumnos y alumnas (ver Gráfico 16). Tan sólo el 10,7% opina que esa preparación no es adecuada. Estos resultados se modifican cuando comparamos las respuestas del profesorado utilizando como criterio de análisis el porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante escolarizados en el centro. En los centros .que escolarizan menos del 10% el porcentaje de profesorado satisfecho no cambia de manera sustancial: el 74,3% considera que los escolares salen bien preparados y tan solo el 9,3% que tal preparación no es la adecuada. Por el contrario, en el profesorado que imparte docencia en centros con más del 30%, las expectativas bajan considerablemente: sólo el 41,5% creen que sus alumnos están bien preparados y el porcentaje de los que piensa que su preparación es insuficiente asciende hasta un 33,1%. Estos datos indican que la **variable concentración** afecta a las expectativas del profesorado en el sentido de que



cuanto mayor es el porcentaje de alumnado inmigrante escolarizado en un centro menores son las expectativas sobre el rendimiento académico.

En resumen:

- La mayoría del profesorado mantiene altas expectativas respecto al rendimiento académico de sus alumnos y alumnas.
- La proporción de alumnado de origen inmigrante escolarizado en el centro es una variable que afecta de forma significativa a las expectativas del profesorado sobre el rendimiento académico.
- Cuando el porcentaje es inferior al 10% su presencia no modifica las expectativas del profesorado.
- Cuando el porcentaje es superior al 30% las expectativas de los y las docentes disminuye de manera drástica.

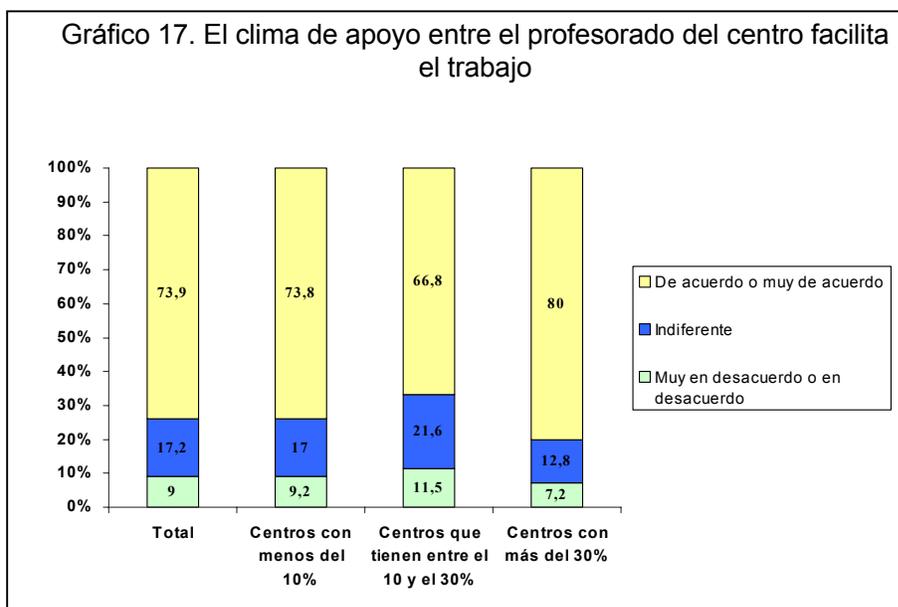
3.3.2.6. *La situación del profesorado y su acción educativa*

La percepción que tiene el profesorado acerca de cómo realiza su trabajo cuando enseña a niños, niñas y adolescentes de culturas diferentes es fundamental, por lo que se ha decidido dedicar todo un apartado de este capítulo a dicho tema. El apartado se estructura en torno a cuatro ejes temáticos: las relaciones entre el profesorado; el trabajo en el aula y la influencia del alumnado de origen inmigrante en el mismo; las actividades que se realizan en clase para favorecer la integración de las diferentes culturas; y la formación y condiciones de trabajo del profesorado.

3.3.2.6.1. Las relaciones entre el profesorado

Para conocer las relaciones existentes entre los y las docentes de los centros estudiados se incluyó una única pregunta en el **“Cuestionario del profesorado”** (ver Anexo II). Dicha pregunta, la número 27 del cuestionario, pedía al los docentes que *“Señalasen su grado de acuerdo –en una escala de 1 a 5 puntos- con la siguiente afirmación: En el centro existe un buen clima de apoyo entre el profesorado para hacer mejor el trabajo”*. Es importante señalar que existe la posibilidad de comparar los resultados obtenidos en el presente estudio, con las procedentes de los profesores y profesoras que trabajan en centros donde el porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante es muy bajo (Marchesi y Martín, 2002).

El análisis de las respuestas indica que el profesorado muestra una opinión muy positiva sobre el apoyo que existe entre las y los profesionales del centro. En concreto, el 73,9% de la muestra está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación presentada. Tan sólo un 9% se manifiesta en desacuerdo o muy en desacuerdo (ver Gráfico 17).



Cuando se analizan las opiniones de los docentes, teniendo en cuenta el **porcentaje de alumnos y alumnas de origen extranjero escolarizados en el centro**, se encuentra que las valoraciones son mejores cuanto mayor es ese porcentaje. En centros que tienen más del 30% de alumnado inmigrante el porcentaje de profesionales que se muestran de acuerdo o muy de acuerdo asciende hasta el 80%. Y sólo un 7,2% hacen una valoración negativa.

Estos resultados, cuando se comparan con los efectos negativos que suele tener, en general, la alta concentración del alumnado extranjero resultan sorprendentes. Podríamos pensar que el hecho de que el profesorado que tiene que atender a alumnos y alumnas de origen inmigrante se enfrente a nuevos retos para los que todavía no existen respuestas únicas hace que se refuercen las relaciones interpersonales y el apoyo mutuo. La idea muy asentada de que situaciones de mayor dificultad generen sentimientos negativos, de frustración o incluso de aislamiento en algunos profesionales no parece desprenderse de los resultados obtenidos.

En resumen:

- La gran mayoría del profesorado considera que existe un buen clima de trabajo en su centro, ya que cuentan con el apoyo del resto de los compañeros y compañeras.
- Esta valoración es aún más positiva en aquellos centros que escolarizan a mayor número de alumnos y alumnas de origen inmigrante.
- Esto podría interpretarse como que el hecho de tener que enfrentarse a nuevos retos y dificultades para las que todavía no existe una respuesta concreta y elaborada refuerza el apoyo mutuo y la colaboración entre los profesionales del centro.

3.3.2.6.2. El trabajo en el aula

Las preguntas sobre cómo influye la presencia del alumnado inmigrante en el trabajo que desarrolla el profesorado en el aula revisten una especial relevancia ya que es en este contexto en el que se ponen en marcha diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, para satisfacer de manera adecuada las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos y alumnas. Como se analizó anteriormente, en general, el profesorado no considera que la presencia de estudiantes procedentes de otros países afecte al funcionamiento del centro, al clima de convivencia o al rendimiento académico. No obstante, debe recordarse que estas opiniones son más críticas a medida que aumenta el porcentaje de estudiantes extranjeros en el centro.

Para analizar la influencia de la presencia del alumnado de origen inmigrante sobre el trabajo del profesorado en el aula se formularon **cinco preguntas** diferentes que aparecen en el cuestionario con los números 5, 6, 7, 8 y 9. En concreto se pedía a los docentes que “*Señalasen –en una escala de 1 a 5 puntos- si la presencia de los alumnos y alumnas de origen inmigrante influye en los siguientes aspectos del trabajo en el aula*”: “*en la organización del grupo*”; “*en el material didáctico*”; “*en los contenidos incluidos en las programaciones de aula*”; “*en el clima del aula*”; y “*en las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo*”. Las respuestas a cada una de estas preguntas aparecen resumidas en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Influencia de la presencia del alumnado de origen inmigrante en diferentes aspectos del trabajo en el aula

		Total	Centros con menos del 10%	Centros que tienen entre el 10 y el 30%	Centros con más del 30%
Organización del grupo	Nada o poco	58,8%	59,6%	50,4%	32,2%
	Algo	24,2%	24,3%	25,8%	21,8%
	Bastante o mucho	20%	16%	23,7%	46%
Material didáctico	Nada o poco	48,5%	50,2%	44,4%	32,2%
	Algo	24,1%	26%	20,9%	21%
	Bastante o mucho	27,4%	23,8%	34,7%	46,7%
Contenidos	Nada o poco	45%	48%	41%	20,5%
	Algo	28,8%	29,7%	22,3%	30,3%
	Bastante o mucho	26%	22,2%	34,6%	49,2%
Clima del aula	Nada o poco	62%	65,4%	58,2%	36,9%
	Algo	24%	23,4%	25,6%	23%
	Bastante o mucho	14,1%	11,3%	16,2%	40,1%
Relaciones	Nada o poco	51,7%	56,1%	48,3%	32,2%
	Algo	27,2%	27,9%	27,7%	25,8%
	Bastante o mucho	19,1%	15,9%	24%	42%

En primer lugar los resultados muestran que aproximadamente la mitad del profesorado considera que su actividad docente no se ve afectada de forma significativa por la presencia, en el aula, de alumnos y alumnas de origen inmigrante. En las cinco preguntas analizadas el porcentaje de docentes que elige la respuesta “nada” o “poco” se sitúa en torno al 50%. En segundo lugar debe señalarse que de los cinco aspectos relacionados con el trabajo en el aula, los que se ven afectados en menor medida son: la organización del grupo, el clima del aula y las relaciones entre el alumnado. En estas tres preguntas el porcentaje de docentes que considera que la presencia de alumnado de origen inmigrante influye bastante o mucho se sitúa alrededor del 20%, siendo incluso en algunos casos inferior. En tercer lugar, se debe tener en cuenta que hay dos preguntas -estrictamente

didácticas- en las que el profesorado reconoce que la presencia de estos alumnos y alumnas puede tener un mayor impacto: las relativas al material didáctico y a los contenidos. En estas dos preguntas, uno de cada cinco docentes afirma que la presencia del alumnado de origen inmigrante influye bastante o mucho.

Por consiguiente, se puede decir que las respuestas relativas a los aspectos organizativos y relacionales están en consonancia con la opinión del profesorado sobre el clima de convivencia del centro y las relaciones entre el alumnado. Confirman la opinión general de que la presencia de los escolares inmigrantes no modifica las líneas básicas del funcionamiento del centro. Sin embargo, la valoración de las respuestas a las preguntas que se refieren a los aspectos estrictamente didácticos es algo más compleja. Parecen querer decir que sería deseable que la incorporación de alumnos y alumnas procedentes de otras culturas al centro educativo supusiera una mayor adecuación de los métodos y de los contenidos a las necesidades de cada uno de estos alumnos, con la finalidad de facilitar su integración.

En cualquier caso los datos procedentes de estas cinco preguntas han de reinterpretarse analizando la información de acuerdo con la **variable concentración**. En términos generales, la percepción del impacto del alumnado de origen inmigrante sobre el trabajo en el aula aumenta en la medida en que lo hace el porcentaje de extranjeros escolarizados en el centro. Mientras los profesores y profesoras de centros con un escaso número de inmigrantes señalan mayoritariamente que la influencia es escasa, los que cuentan con un porcentaje de inmigrantes de entre el 10% y el 20% creen que la influencia es mayor. Finalmente, los docentes de los centros porcentajes superiores al 30%, creen mayoritariamente que la incidencia de los inmigrantes es bastante o mucha (ver Cuadro 2).

En resumen:

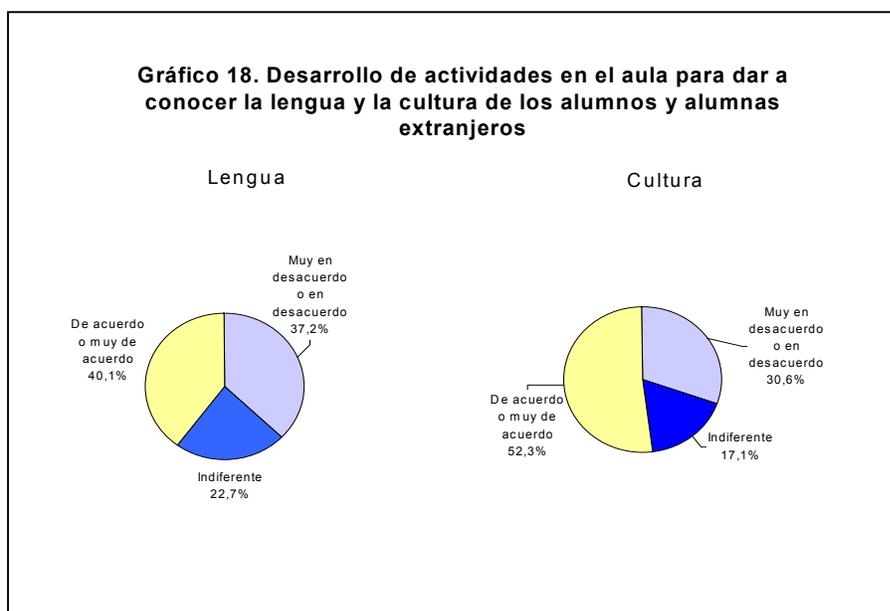
- En términos generales el profesorado considera que la presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante en el aula no afecta significativamente a su trabajo.
- Cuando se hace un análisis exhaustivo de los diferentes componentes que influyen en la tarea del profesorado se comprueba que algunos se modifican más y otros menos.
- Los aspectos que menos se modifican son la organización del grupo, el clima del aula y las relaciones entre iguales.
- Los aspectos que más se modifican por la presencia del alumnado de origen inmigrante son el material didáctico y los contenidos.
- Estas valoraciones se ven afectadas en función del mayor o menor porcentaje de alumnos extranjeros que está escolarizado en el centro.
- Los y las docentes que trabajan en centros con un porcentaje de alumnos y alumnas inmigrantes inferior al 30% no creen que su presencia modifique de forma significativa la actividad en el aula.

3.3.2.6.3. Actividades en el aula

Uno de los aspectos del trabajo que se desarrolla en el aula que interesaba conocer era el tipo de actividades que se realizan para que el alumnado autóctono conozca la cultura y la lengua de sus compañeros y compañeras de otros países. Para conseguir este objetivo se incluyeron dos preguntas las que aparecen en el cuestionario con los números 17 y 18. En ellas se pedía a los profesores y profesoras encuestadas que *“Señalaran su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones”*: *“en el aula se desarrollan actividades encaminadas a dar a conocer las costumbres y usos culturales de los distintos alumnos inmigrantes”*; *“en el aula se desarrollan actividades para*

familiarizar a los alumnos con aspectos elementales de las lenguas de sus compañeros inmigrantes”.

Las respuestas a ambas preguntas indican una acción positiva del profesorado, muy superior a la que se manifestó al contestar a la cuestión sobre las modificaciones incluidas en los contenidos de la enseñanza. En concreto, el 52,3% responde estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación a que se refiere la **primera pregunta**. Ello supone que más de la mitad del profesorado realiza actividades orientadas a dar a conocer los usos y costumbres de los países de los que proceden los estudiantes de origen inmigrante. No obstante, ha de señalarse que casi un tercio de la muestra -el 30,6%-, se muestra en desacuerdo o muy en desacuerdo. Este porcentaje sumado al 17,1% que se manifiesta indiferente nos confirma la idea de que el casi el 50% restante no desarrolla ningún tipo de actividad para fomentar el conocimiento intercultural (ver Gráfico 18).



Los profesores que trabajan en centros con más del 30% de alumnado inmigrante desarrollan más actividades que los profesores del resto de los

centros. El 59,6% están de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación frente al 49,5% de los profesores que trabajan en centros que escolarizan entre el 10 y el 30% de alumnos de origen inmigrante y el 50,9% de los profesores que trabajan en centros con un menor número de alumnado de origen inmigrante.

También se encuentran diferencias entre los maestros de primaria y los profesores de secundaria: el 60,8% de los primeros consideran que desarrollan actividades encaminadas a dar a conocer la cultura de los alumnos inmigrantes frente al 45,1% de los profesores de secundaria.

Por lo que se refiere a la **segunda pregunta**, el 40,1% desarrolla actividades para familiarizar a los alumnos y alumnas con aspectos básicos de la lengua de sus compañeros de otros países (ver Gráfico 18). En este caso hay que tener en cuenta que, como se analizó en el Estudio 1, un porcentaje muy importante del alumnado es de origen latinoamericano. Por ello, en principio, podemos pensar que son muchos los profesores que intentan familiarizar a los alumnos de habla castellana con las lenguas maternas de los demás estudiantes. También los maestros de primaria y los docentes que trabajan en centros con mayor porcentaje de alumnado de origen inmigrante desarrollan más actividades.

En resumen:

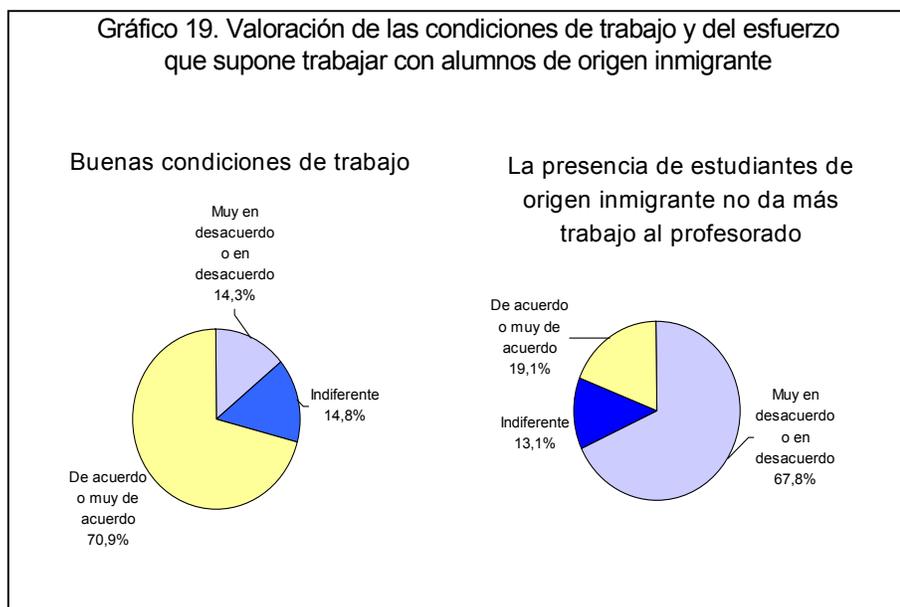
- Aproximadamente la mitad del profesorado que trabaja en centros que escolarizan a alumnos y alumnas de origen inmigrante desarrollan actividades en el aula orientadas a dar a conocer al alumnado los usos y costumbres de las diferentes culturas que conviven en el centro.
- La otra mitad no desarrolla ningún tipo de actividades de este tipo.
- Los maestros de primaria y los docentes que trabajan en centros con mayor porcentaje de alumnado de origen inmigrante desarrollan más actividades.
- Algo menos de la mitad de los y las docentes reconocer desarrollar actividades relacionadas con la adquisición de algunas nociones básicas sobre la lengua de los alumnos y alumnas inmigrantes.
- Más de la mitad del profesorado no lleva a cabo tareas relacionadas con el aprendizaje de la lengua, aunque es posible que ello no sea necesario dado el alto porcentaje de alumnos y alumnas de origen latinoamericano que están escolarizados en los centros educativos.
- El porcentaje de profesionales que ponen en práctica algún tipo de actividad relacionada con el aprendizaje de la lengua y/o de los usos y costumbres culturales dobla al de los que realizan adaptaciones de contenido y/o metodológicas.
- No obstante, tanto en uno como en otro casos todavía hay un amplio porcentaje del profesorado que no realizada ningún tipo de adaptación.

3.3.2.6.4. Formación y condiciones de trabajo

Finalmente, se preguntó a los y las docentes su opinión sobre su propia preparación para enseñar a los alumnos y a las alumnas inmigrantes y en qué medida la presencia de estos alumnos influía en su valoración sobre las condiciones de trabajo. Se formularon tres preguntas, que aparecen en el cuestionario con los números 28, 36 y 44, en las que se pedía al profesorado que *“Señalase su grado de acuerdo –en una escala de 1 a 5 puntos- con las siguientes afirmaciones”*: *“Estoy satisfecho con las condiciones de trabajo en mi centro”*; *“La presencia de inmigrantes en el centro no da al profesorado más trabajo”*; *“Me siento preparado para atender de forma adecuada las*

necesidades educativas del alumnado inmigrante”. Las dos primeras preguntas están muy ligadas a las condiciones de trabajo del profesorado, mientras que la tercera hace referencia explícita a la necesidad de formación. Las respuestas a la **primera pregunta** indican que la mayoría del profesorado –el 70,9%– está satisfecho con las condiciones de trabajo en su centro (ver Gráfico 19). No obstante, se encuentra un 14,3% de docentes que no están satisfechos con su trabajo y un porcentaje similar –un 14,8%– que se muestra indiferente ante esta pregunta.

Existe un amplio acuerdo entre el profesorado en las respuestas a la **segunda pregunta**: la mayor parte de los y las docentes –67,8%– considera que la presencia de alumnos y alumnas inmigrantes supone una sobrecarga de trabajo (ver Gráfico 19). Por el contrario, para el 19,1% la escolarización de los alumnos procedentes de otros países no supone tal sobrecarga. A pesar de estos resultados, y de acuerdo con los obtenidos en las preguntas analizadas en el apartado anterior, esta sobrecarga de trabajo no se interpreta, por parte del profesorado, en términos negativos ya que no aumentan las quejas respecto a las condiciones en las que realizan su trabajo.



Si se analizan los resultados obtenidos en las dos preguntas anteriores utilizando como criterio la **variable concentración**, se encuentran diferencias significativas entre la opinión del profesorado que trabaja en centros con poca y mayor concentración de alumnado inmigrante. En los que escolarizan más del 30% de este alumnado el porcentaje de profesores satisfechos con las condiciones de trabajo es significativamente inferior – 63,7%-, que en los centros que escolarizan a menos del 10% -72,9%-. Algo similar sucede respecto a la idea de que los alumnos y alumnas inmigrantes suponen una sobrecarga de trabajo (ver Cuadro 4). En los centros con más del 30%, la mayoría –el 75,6%- se manifiesta en contra de la afirmación “la presencia de alumnos inmigrantes no da mas trabajo al profesorado”, porcentaje que disminuye hasta un 64,4% en los centros en los que el porcentaje es inferior al 10%.

Cuadro 4. Valoración de las condiciones de trabajo y del esfuerzo que supone trabajar con alumnos y alumnas de origen inmigrante en función del porcentaje de alumnos escolarizados en el centro

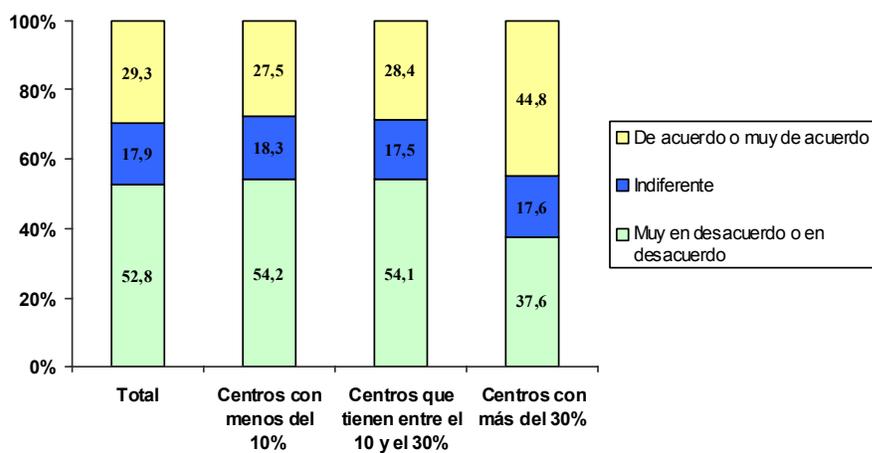
		Centros con menos del 10%	Centros que tienen entre el 10 y el 30%	Centros con más del 30%
Buenas condiciones de trabajo	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	13,6%	17,1%	19,9%
	Indiferente	13,4%	18,3%	16,5%
	Muy de acuerdo o de acuerdo	72,9%	64,8%	63,7%
La presencia de alumnado inmigrante no da más trabajo al profesorado	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	64,4%	75,8%	75,6%
	Indiferente	13,8%	9,8%	10,7%
	Muy de acuerdo o de acuerdo	21,9%	14,4%	14%

Los resultados obtenidos en la **tercera pregunta**, relativa a la formación, indican que la mitad del profesorado - el 52,8%- se considera preparado para enseñar a los y las alumnas de origen inmigrante. Por el

contrario, el 29,3% afirma no estar preparado para atender las necesidades de estos alumnos (ver Gráfico 20). Si combinamos estos datos con los que obtuvimos en relación a la pregunta sobre el conocimiento de las distintas culturas de procedencia de los alumnos y alumnas –pregunta n° 20-, podemos afirmar que la formación del profesorado en educación intercultural es una necesidad percibida y demandada por la mayoría del profesorado.

Cuando se analizan las respuestas de los y las docentes utilizando como criterio de análisis el **porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante** escolarizados en el centro pone de manifiesto la existencia de ciertas diferencias significativas. Los profesores que trabajan en centros con un porcentaje de alumnos inmigrantes superior al 30% se sienten mejor preparados que los profesores que trabajan en los demás centros (ver Gráfico 20).

Gráfico 20. El profesorado se siente preparado para atender a las necesidades educativas del alumnado de origen inmigrante



En resumen:

- La mayoría del profesorado se encuentra satisfecho con su trabajo en el centro.
- La variable concentración afecta al grado de satisfacción que el profesorado muestra respecto a su trabajo en el centro.
- A medida que aumenta el porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante escolarizados en el centro disminuye el grado de satisfacción que manifiesta el profesorado.
- La mayoría de los y las docentes consideran que la presencia de alumnado procedente de otros países no supone una mayor cantidad de trabajo.
- La variable concentración afecta a la percepción del profesorado respecto a la sobrecarga de trabajo que supone la presencia de estudiantes de otros países en el aula.
- Cuando aumenta la proporción de alumnos inmigrantes en el aula lo hace también la percepción de sobrecarga de trabajo en los docentes.
- La mitad de los profesores y profesoras encuestados se consideran preparados para satisfacer, adecuadamente, las necesidades educativas de los alumnos y alumnas de origen inmigrante
- Aproximadamente un tercio del profesorado no se considera preparado para afrontar el reto que supone la educación del alumnado extranjero.

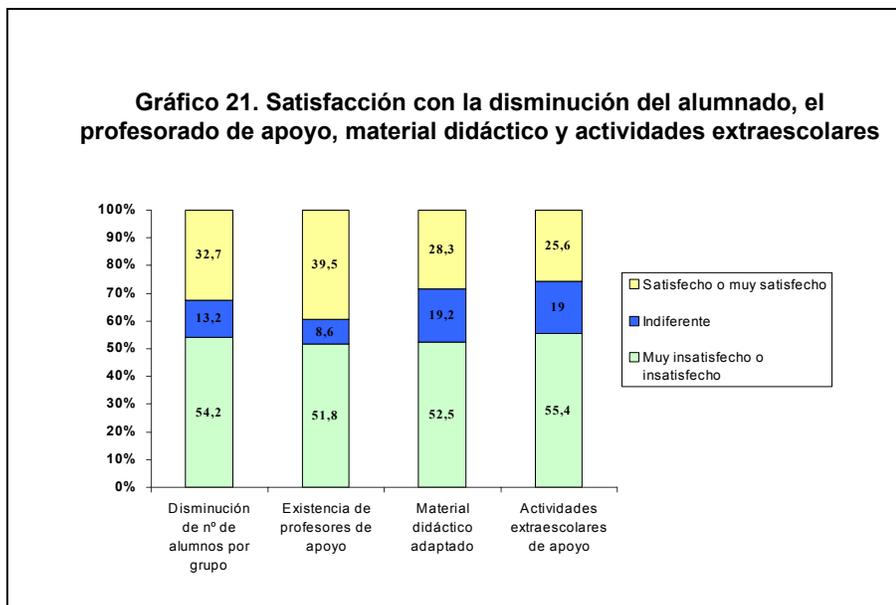
3.3.2.7. La valoración de las medidas de la administración educativa

Las respuestas de los profesores y profesoras sobre su percepción de la actuación de su Administración Educativa proporcionan también una información importante para tener una visión completa sobre la situación educativa de los alumnos inmigrantes. Con esta finalidad se han incluido en el **“Cuestionario del profesorado”** (ver Anexo II) dos bloques de preguntas.

En el **primer bloque**, que incluía las preguntas números 12, 13, 14 y 15, se pedía al profesorado que hiciese una evaluación sobre diferentes aspectos del programa educativo disponible en su Comunidad Autónoma para atender a los alumnos extranjeros. En concreto se les pedía que *“Valorasen de 1 a 5, según su grado de satisfacción, los siguientes aspectos del programa educativo previsto en su Comunidad Autónoma para atender a la población escolar inmigrante”*: *“disminución del nº de alumnos y alumnas por grupo”*; *“existencia de profesores y profesoras de apoyo”*; *“material didáctico adaptado”*; *“actividades extraescolares de apoyo”*. En el **segundo bloque** se les solicitaba que valorasen de forma global la actuación de su Administración Educativa.

Las respuestas obtenidas en el **primer bloque** de preguntas aparecen resumidas en el Gráfico 21. Su análisis muestra un perfil bastante homogéneo. Algo más del 50% de los profesores están insatisfechos o muy insatisfechos con la actuación de la Administración Educativa en estos temas. Hay, sin embargo, algunas variaciones en el grado de satisfacción. En el caso de los materiales didácticos de apoyo y de la organización de actividades extraescolares de apoyo, el porcentaje de profesores que están satisfechos o muy satisfechos es el 25,6% y el 28,3% respectivamente. El porcentaje se incrementa cuando los profesores valoran la disminución de alumnos por aula, que valora positivamente el 32,7%, y especialmente cuando se refiere a la existencia de profesores de apoyo, en donde los profesores satisfechos alcanzan el 39,5%.

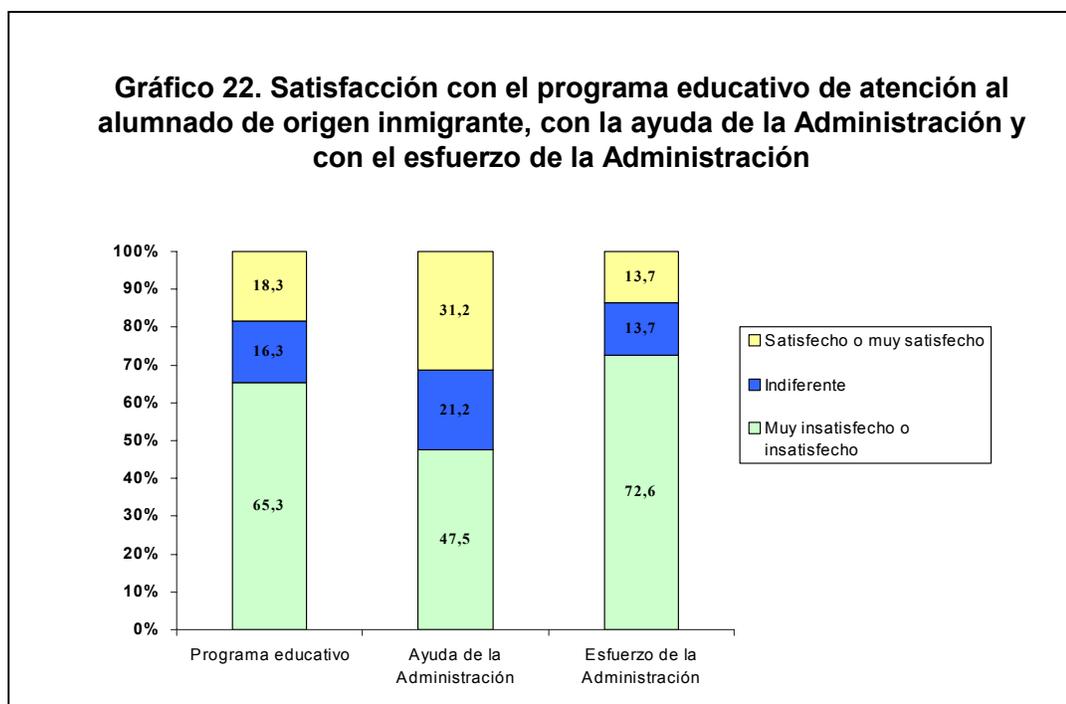
Gráfico 21. Satisfacción con la disminución del alumnado, el profesorado de apoyo, material didáctico y actividades extraescolares



En términos generales, la mitad del profesorado muestra distintos grados de insatisfacción respecto a diferentes aspectos parciales del programa de apoyo educativo a la población inmigrante. A este respecto es importante destacar que los profesores que trabajan en centros con un **porcentaje de alumnos inmigrantes superior al 30%** están algo más satisfechos que sus compañeros en dos aspectos: en la disminución de alumnos por aula (el 48,4% está satisfecho) y en la presencia de profesores de apoyo (el 57,1% están satisfechos). Este dato no deja de ser sorprendente si tenemos en cuenta las dificultades que han manifestado anteriormente. Parece que los profesores reconocen los recursos disponibles, pero no creen que sirvan para enfrentarse con éxito a las dificultades existentes.

La opinión general del profesorado se corrobora, e incluso se ve fortalecida, cuando se les pide que valoren globalmente el programa educativo de atención al alumnado de origen inmigrante y la actuación de la Administración Educativa. En este **segundo bloque** se incluyeron tres preguntas, que aparecen en el cuestionario con los números 16, 42 y 43.

En la **primera pregunta** se pedía a los sujetos que “Valorasen de 1 a 5 el grado de satisfacción general con el programa educativo previsto en su Comunidad Autónoma para atender a la población escolar inmigrante”. En este caso, la mayoría de los profesores y profesoras –el 65,3%– se manifiestan insatisfechos o muy insatisfechos con el programa educativo de su Comunidad Autónoma. Por el contrario, un 18,3% se consideran satisfechos o muy satisfechos (ver Gráfico 22). El porcentaje de profesores insatisfechos o muy insatisfechos es pues muy superior al que se encontró al analizar cada uno de los elementos del programa. El análisis de las respuestas de los equipos directivos muestra una tendencia similar: el 53% señala que no recibe apoyo alguno de la Administración educativa y el 34,2% que el apoyo que recibe es escaso. Estos porcentajes se modifican sustancialmente cuando opinan los directores de **centros con más de un 30% de alumnos inmigrantes**. En este caso sólo el 9% dice que no recibe apoyo de la Administración, aunque el 72% piensa que es escaso.



El descontento manifestado se incrementa cuando se analizan los resultados de la **tercera pregunta**, *“la ayuda que recibimos de la administración para la enseñanza del alumnado inmigrante es suficiente”*. El 72,6% considera que no es suficiente frente al 13,7% que otorga un voto favorable a la ayuda recibida (ver Gráfico 22). Estas críticas a la Administración se atemperan cuando se pregunta si *“la Administración educativa ha ayudado en todo lo que ha podido a la escolarización de los alumnos y alumnas inmigrantes”* –**segunda pregunta** del segundo bloque-. Ahora, el porcentaje de profesores y profesoras críticos baja al 47,5% y el de los benevolentes asciende al 31,2%.

Estos datos nos permiten afirmar que aunque una parte del profesorado reconoce el esfuerzo que la Administración Educativa ha realizado para facilitar la integración de los alumnos y alumnas de origen inmigrante, éste resulta aún insuficiente para un gran porcentaje de los mismos.

Finalmente, es interesante apuntar que no se encuentran diferencias en el aspecto estudiado en función del porcentaje de alumnos inmigrantes que están escolarizados en el centro.

En resumen:

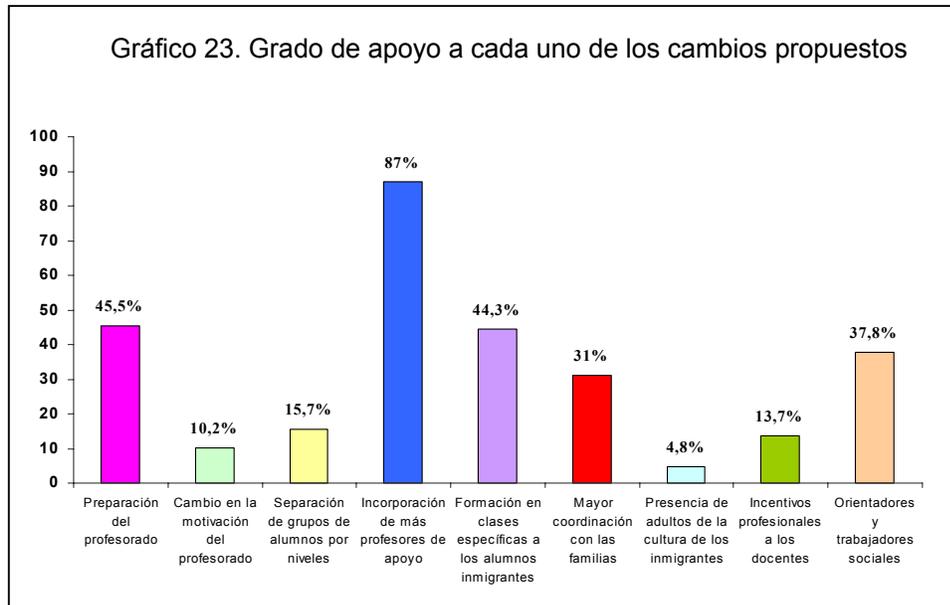
- La mitad del profesorado se muestra insatisfecho con diferentes aspectos concretos de la actuación de la Administración Educativa.
- Los aspectos sobre los que se muestra mayor grado de insatisfacción son la organización de actividades extraescolares y la disminución del número de alumnos por grupo.
- Los aspectos sobre los que se muestra mayor grado de satisfacción son la disminución de alumnos y alumnas por aula y la presencia de profesores de apoyo.
- La mayoría del profesorado reconoce el esfuerzo de la Administración Educativa para atender a las necesidades de los alumnos y alumnas de origen inmigrante, pero lo consideran insuficiente, a juzgar por las dificultades que manifiestan a responder a otras preguntas del cuestionario.
- La variable concentración tiene un efecto significativo sobre el grado de satisfacción que muestra el profesorado con la actuación de la Administración Educativa.
- El profesorado que trabaja en centros que escolarizan a más del 30% del alumnado de origen inmigrante están más satisfechos que sus compañeros y compañeras en dos aspectos de la actuación de la Administración, que son: disminución de alumnos y alumnas por aula y presencia de profesoras y profesores de apoyo.

3.3.2.8. Los cambios propuestos

En este último apartado dedicado al análisis de las opiniones del profesorado se van a resumir las respuestas obtenidas cuando se preguntaba a las y los docentes sobre los cambios más importantes que debían realizarse para mejorar las condiciones de escolarización de los alumnos y alumnas de

origen inmigrante. Para conseguir este objetivo se incluyó una pregunta, la número 48, en la que se pedía a los docentes que *“Señalasen los tres cambios más importantes que consideran que hay que realizar para mejorar una escuela que escolariza a alumnos inmigrantes”*: *“la preparación del profesorado”*; *“el cambio en la motivación del profesorado”*; *“la separación en grupos diferentes de los alumnos/as con mayor o menor nivel”*; *“la incorporación de más profesores/as de apoyo con formación específica para atender a este alumno”*; *“la formación de clases específicas para los alumnos/as inmigrantes y aquellos que tienen mas problemas de aprendizaje”*; *“una mayor coordinación con las familias”*; *“la presencia de personas adultas de la cultura de los inmigrantes”*; *“más incentivos profesionales a los docentes que trabajan en estos centros”*; *“orientadores y trabajadores sociales”*.

Las respuestas se han organizado en tres grupos en función del porcentaje de respuestas recibidas (ver Gráfico 23). El primer grupo está formado por la respuesta *“incorporación de más profesores de apoyo “* que es la opción que recibe mayor número de elecciones: el 87% del profesorado. En el segundo se incluyen aquellas respuestas elegidas por un 30%-40% de docentes. En este caso se encuentran las siguientes opciones: *“preparación del profesorado”*; *formación en clases específicas a los alumnos inmigrantes”*; *“orientadores y trabajadores sociales”* y *“mayor coordinación con las familias”*. Finalmente, con un porcentaje que se sitúa entre el 4% y el 16% se encuentran las restantes alternativas: *“separación de grupos de alumnos por niveles”*; *“incentivos profesionales a los docentes”*; *“cambio en la motivación del profesorado”* y *“presencia de adultos de la cultura de los inmigrantes”*.



Puede sorprender el hecho de que casi el 40% de los profesores se haya declarado satisfecho con la dotación de profesores de apoyo (gráfico 21) y que al mismo tiempo un 87% declare la necesidad de más profesores de apoyo. La explicación puede estar en que la satisfacción con la presencia de profesores de apoyo no impide que consideren que un incremento ayudaría a mejorar la situación educativa del alumnado.

La selección realizada por los docentes respecto a los cambios necesarios parece orientarse preferentemente hacia aquellas iniciativas que ayudan a resolver los problemas en el aula. La gran distancia que existe entre la primera alternativa, la presencia de profesores de apoyo, y las siguientes opciones, refuerza esta interpretación. En segundo lugar, los profesores se decantan por otras iniciativas que contribuyen, de forma más indirecta, a mejorar la enseñanza de sus alumnos y alumnas: la formación de los profesores, la colaboración de las familias y la presencia de más orientadores y trabajadores sociales. Finalmente, las alternativas a las que el profesorado concede menos importancia son: los incentivos profesionales, la

separación de alumnos por nivel, la motivación del profesorado y la presencia de adultos de la cultura de los inmigrantes. Estas tendencias se manifiestan de forma similar en los distintos grupos de profesores, con independencia del porcentaje de inmigrantes que haya escolarizados en el centro.

En resumen:

- La gran mayoría del profesorado considera que el cambio más importante para mejorar la educación de los alumnos y alumnas de origen inmigrantes debería proceder de la incorporación de un mayor número de profesores de apoyo.
- Algo menos de la mitad de los y las docentes eligen como factores facilitadores de la integración del alumnado extranjero en la escuela: la preparación del profesorado, la existencia de clases específicas y la presencia de orientadores y trabajadores sociales.
- Los factores que, a juicio del profesorado, tiene menos peso sobre la mejora de la educación son: la existencia de clases separadas, los incentivos profesionales, la motivación de los profesionales, y la presencia de adultos procedentes de la cultura de los alumnos.
- El mayor o menor porcentaje de alumnos inmigrantes que están escolarizados en el centro no afecta a la elección de los elementos que se consideran importantes para mejorar la educación de los alumnos y alumnas inmigrantes.

3.3.3. Las opiniones del alumnado

El estudio sobre las opiniones de los alumnos y alumnas reviste mayor complejidad que el de las del profesorado, ya que en el análisis de las respuestas del alumnado se han incluido una serie de **variables nuevas**: *la procedencia general del alumnado* -autóctonos o de origen inmigrantes-; *la zona de origen de alumnos de origen inmigrante* -Latinoamérica, África, Asia y

Europa del Este-; *el género* -chicos, chicas: *el nivel educativo* –primaria o secundaria- y *la concentración de alumnado de origen inmigrante en el centro* –centros con menos del 10%, entre un 10% y un 30%, y centros con más del 30%-. Teniendo en cuenta los objetivos generales de este estudio, el eje vertebrador de los contenidos del capítulo es la comparación entre las opiniones del alumnado autóctono y del de origen inmigrante. Por consiguiente, y para hacer la lectura del texto más ágil, sólo se hará mención a los restantes factores o variables cuando ejerzan una influencia importante –estadísticamente significativa- en las respuestas dadas al cuestionario.

El análisis de las respuestas del **“Cuestionario de alumnos y alumnas”** (ver Anexo III) se ha organizado en cinco apartados que coinciden con los cinco primeros del capítulo anterior, sobre las opiniones del profesorado. En el **primer apartado** se estudian las actitudes de los alumnos y alumnas hacia la inmigración, así como el conocimiento que tienen sobre las diferentes culturas de las que proceden sus compañeros y compañeras de clase. El **segundo** se ocupa de analizar la situación educativa en la que se encuentra el alumnado de origen inmigrante. En el **tercer apartado** se resumen los principales resultados obtenidos en torno a las opiniones que el alumnado tiene sobre el funcionamiento del centro en el que está escolarizado. En concreto, se evalúa la valoración que los alumnos hacen de su propio centro escolar y la repercusión general que, a su juicio, ha tenido la escolarización de compañeros y compañeras procedentes de otros países; así como la valoración de la convivencia que existe en el centro. El **cuarto apartado** se dedica a explicar las relaciones que se establecen entre alumnado y profesorado; así como las que desarrollan entre sí los propios alumnos y alumnas. Finalmente, en el **quinto** y último **apartado** se analizan las expectativas que tienen los y las escolares sobre sus oportunidades académicas y profesionales.

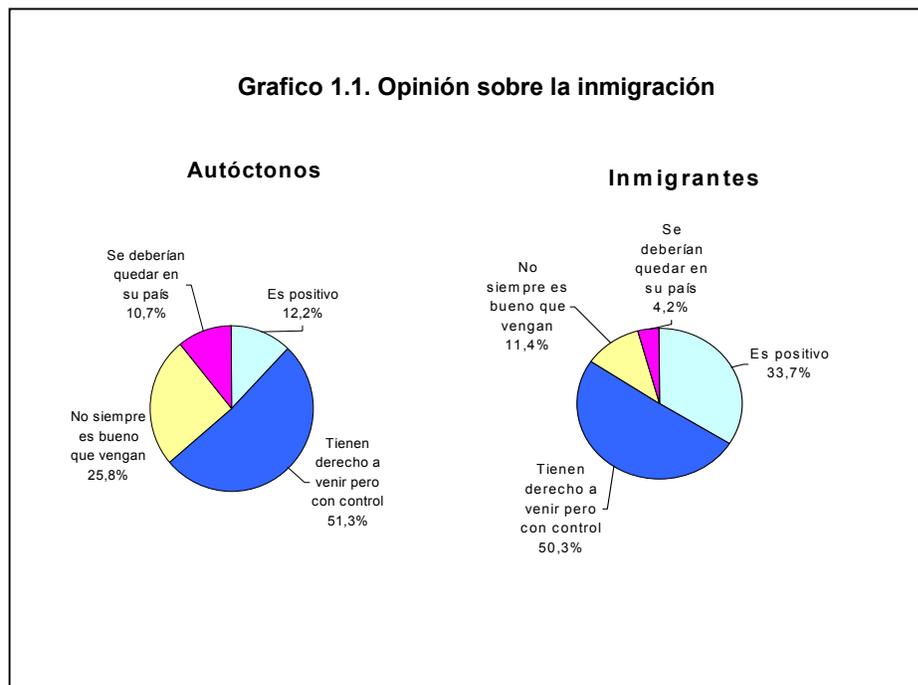
3.3.3.1. Las actitudes del alumnado hacia la inmigración

El **objetivo** principal de este primer apartado es conocer las actitudes sobre la inmigración que tienen los y las escolares españoles que cursan educación primaria y secundaria. En concreto, se trataba de obtener información sobre sus ideas sobre el fenómeno de la inmigración, cómo se sentían en compañía de estudiantes de otros países y cómo valoraban las características culturales y lingüísticas de las personas inmigrantes. Para lograr este objetivo se formularon cinco preguntas (ver Anexo III).

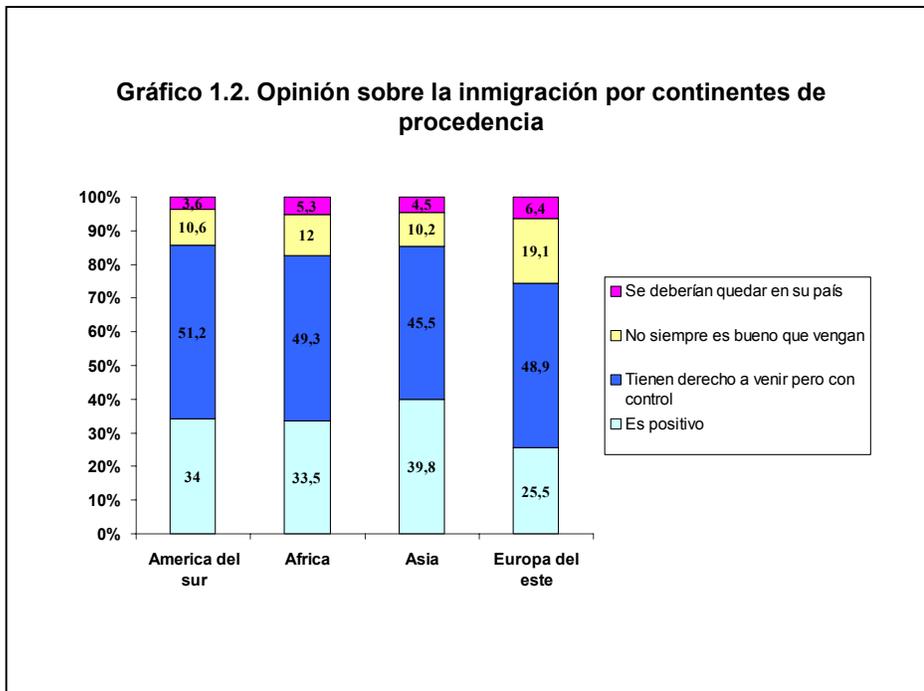
La **primera pregunta**, la número 31 del cuestionario, se formulaba en los siguientes términos: *“Cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas”*, Y tenía las cuatro opciones de respuesta siguientes: *“creo que es bueno que vengan inmigrantes porque trabajan, crean riqueza y se mantiene la población”*; *“los inmigrantes tienen derecho a venir cuando hay trabajo para ellos, pero con control”*; *“a veces no está bien que vengan inmigrantes, porque en España hay mucho paro y además aparecen problemas”*; *“la gente se debería quedar en su país de origen, porque donde hay muchos inmigrantes enseguida aparecen problemas”*. Como se dijo en el capítulo anterior, las dos primeras opciones suponen una clara aceptación del fenómeno de la inmigración, aunque con diferencias entre ellas. La primera refleja una actitud positiva sin limitaciones, mientras que la segunda se basa más bien en el respeto de los derechos de las personas e incluye el control sobre la inmigración. Por el contrario, la elección de las dos últimas alternativas expresa una posición contraria a la inmigración.

El análisis de los resultados obtenidos en esta pregunta pone de manifiesto que, la mayor parte de los alumnos autóctonos -63,5%- tienen una actitud positiva hacia la inmigración. Sin embargo, un amplio porcentaje de los y las escolares, el 36,5% muestran actitudes negativas, ya que se decantan por una de las dos últimas opciones de respuesta (ver Gráfico 1.1). También es importante destacar que hay diferencias entre las dos primeras opciones. Así, mientras un 12% del alumnado afirma que es bueno que

vengan inmigrantes a nuestro país, el 51,3% señala que tienen derecho a venir pero con control. Como es lógico suponer, el alumnado procedente de origen extranjero muestra una actitud mucho más favorable hacia la inmigración ya que el 83,5% tiene opiniones positivas. Además, eligen en mayor proporción que los alumnos y alumnas autóctonos (el 33,7% frente al 12%) la primera opción de respuesta, la que supone una valoración más positiva (ver Gráfico 1.1). No obstante, llama notablemente la atención que el 15,6% de los alumnos y alumnas de origen inmigrante muestren una actitud crítica hacia la inmigración.



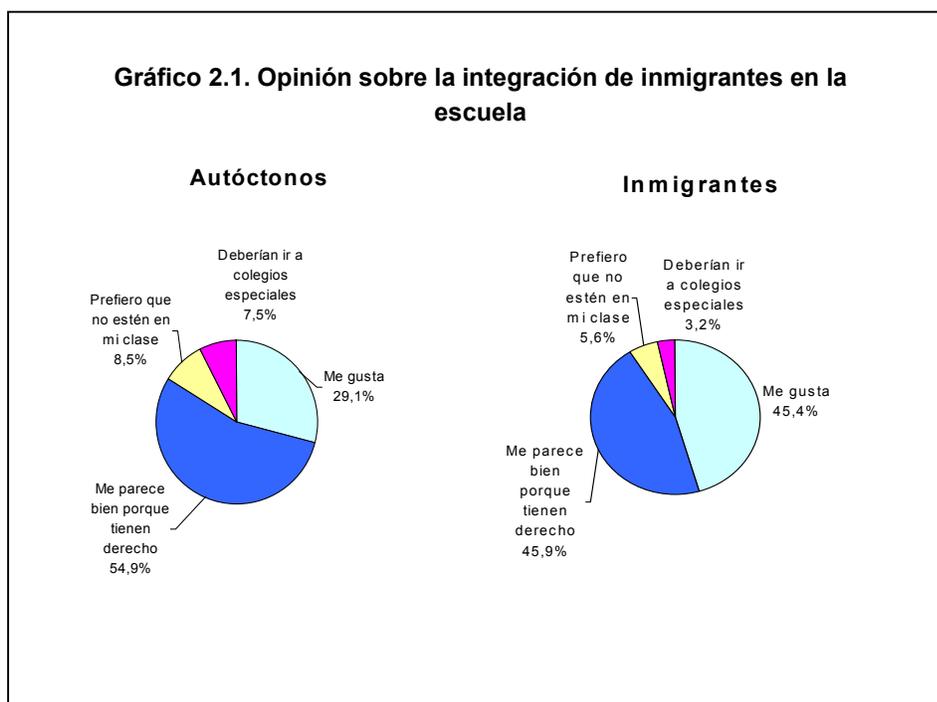
Cuando se analizan las respuestas de los alumnos y alumnas de origen inmigrante según su **zona de procedencia**, se comprueba que los más recelosos hacia los extranjeros son los que proceden de los países del Este: el 25,5% de estos escolares eligen una de las dos opciones de respuesta que suponen la valoración negativa (ver Gráfico 1.2).

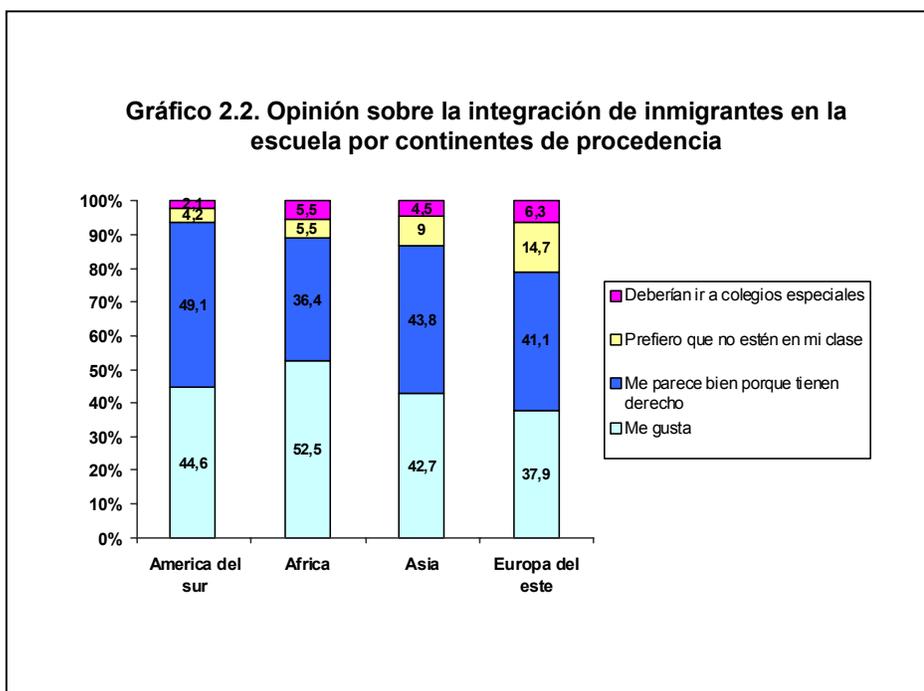


Estos resultados concuerdan con los obtenidos en una encuesta realizada recientemente a alumnos autóctonos escolarizados en centros con escaso número de inmigrantes en la que se incluyó la misma pregunta (Marchesi y Lucena, 2002). En este estudio, el 63,9% del alumnado eligió las dos primeras opciones de respuesta, frente a un 36,1% que optó por las alternativas más negativas. Se comprobó, asimismo, que la actitud de las chicas era más favorable que la de sus compañeros, resultado que, como se verá más tarde, también se desprende de la presente investigación.

La actitudes de los alumnos autóctonos son claramente más positivas cuando, en lugar de preguntar de forma general por las personas inmigrantes, se hace de forma más concreta sobre la presencia de alumnos y alumnas de otros países en el centro escolar propio. Este era el objeto de la **segunda pregunta** que se analiza en este apartado, la que aparece en el

cuestionario con el número 32, en la que se pedía al alumnado que señalase “Cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas”: *me gusta que en mi colegio/instituto haya alumnos y alumnas de distintos países, creo que es una buena experiencia*; *me parece bien que haya alumnos y alumnas de distintos países en el colegio/instituto porque tienen derecho a la educación*; *me da igual si tiene que haber alumnos inmigrantes en el colegio/instituto, pero yo preferiría que no estuvieran en mi clase*; *los alumnos inmigrantes deberían ir a colegios/institutos especiales*. Las respuestas de los alumnos y alumnas – tanto autóctonos como extranjeros- aparecen resumidas en los Gráficos 2.1 y 2.2.

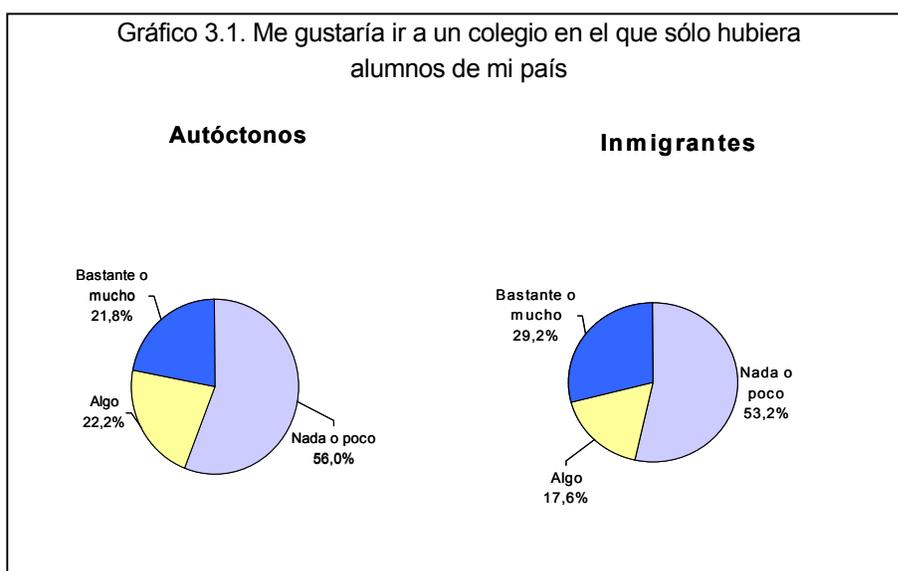




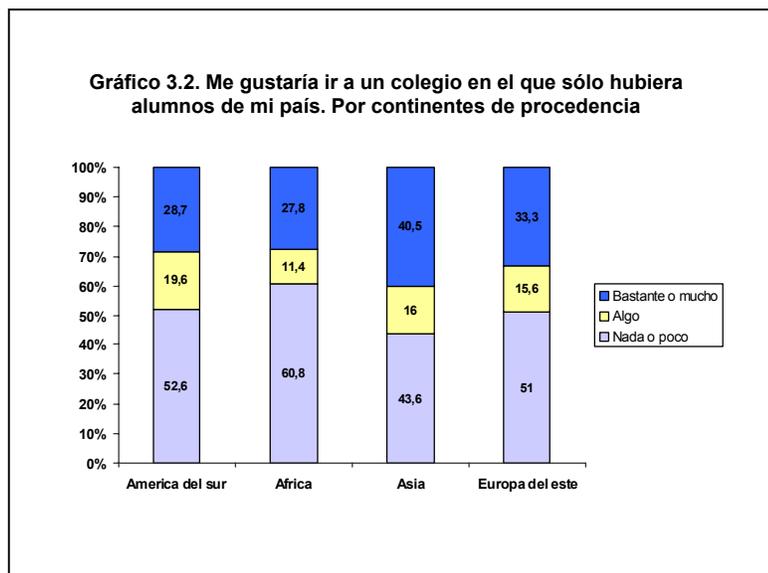
Tal como se desprende de los datos incluidos en el Gráfico 2.1, la mayor parte del alumnado autóctono –el 84%– elige las dos primeras opciones de respuesta. El porcentaje asciende hasta el 91,4% en alumnos y alumnas de origen inmigrante. Pero junto con las diferencias en porcentajes, hay también otras entre ambos grupos de escolares. Mientras el alumnado autóctono (el 54,9%) elige preferentemente la segunda alternativa, que se basa en el derecho universal a la educación, el de origen inmigrante reparte sus respuestas, en porcentajes prácticamente iguales, entre la primera opción (45,4%), que considera la presencia de alumnos y alumnas procedentes de otros países como una experiencia positiva, y la segunda (45,9%). En relación con lo anterior, se debe también señalar que cuando los chicos y chicas se refieren a sus propios compañeros y compañeras de clase, disminuye claramente el porcentaje de los que eligen cualquiera de las dos opciones negativas hacia la inmigración: el 16% frente al 36,5% que elegía estas opciones cuando la pregunta se refería a los inmigrantes en general.

Cuando se analizan los datos diferenciando las respuestas del alumnado de origen inmigrante según su zona de procedencia, nuevamente se encuentra que es el originario de los países de Europa del Este quien manifiesta un rechazo más claro hacia otros compañeros extranjeros. El 20% de estos escolares responde que prefieren que estos chicos o chicas no estén en su clase o que asistan a centros especiales (ver Gráfico 2.2). Estos datos nos permiten afirmar que la variable **zona de procedencia** influye sobre las actitudes del alumnado hacia la inmigración

La **tercera pregunta** cuyos resultados vamos a analizar en este apartado es la que aparece con el número 23 en el cuestionario (ver Anexo III), y estaba formulada como sigue: “¿Te gustaría ir a un colegio/instituto en el que sólo hubiera alumnos y alumnas de tu país?”. En este caso las opciones de respuesta eran cinco: “nada”, “poco”, “algo”, “bastante”, “mucho”. Algo más de la mitad de los alumnos y alumnas, tanto autóctonos (56%) como extranjeros (53,2%), eligió las dos primeras opciones (ver Gráfico 3.1). No obstante hay que destacar que un porcentaje relativamente importante optó por las dos últimas: El 21,8% del alumnado autóctono y el 29,3% del extranjero contestó que les gustaría bastante o mucho asistir a un centro educativo en el que sólo hubiera alumnos de su país (ver Gráfico 3.1).



Al igual que en la pregunta anterior, la **zona de procedencia** del alumnado extranjero tuvo un efecto significativo sobre las opciones elegidas (ver Gráfico 3.2). En este caso el 49,5% de los alumnos y alumnas que proceden de Asia y el 33,3% de los de Europa del Este preferirían estudiar en centros en los que sólo hubiese alumnos de su país.

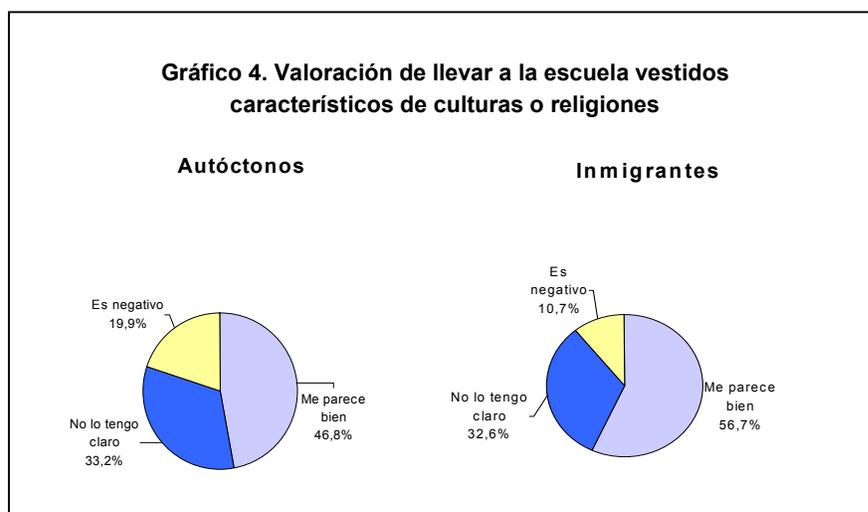


Las dos últimas preguntas cuyo análisis incluimos en este apartado intentan obtener información acerca de la que, a juicio de los alumnos y alumnas, es la mejor manera de que sus compañeros de origen inmigrante se integren en la escuela.

En la **cuarta pregunta**, que aparece en el cuestionario con el número 37, se pedía a los escolares que “Señala cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas”, habiendo dos opciones de respuesta: “lo mejor para los inmigrantes es que aprendan cuanto antes la lengua y la cultura española y olviden la de su país de origen”; “lo mejor para los inmigrantes es que aprendan y conserven su lengua y costumbres, pero aprendan también la lengua y la cultura española”. Los resultados indican que tanto los alumnos autóctonos como los de origen inmigrante afirman mayoritariamente que lo

mejor es que aprendan nuestra lengua y costumbres pero, que al mismo tiempo, conserven tanto su lengua materna como sus tradicionales culturales. En concreto mantienen esta afirmación el 83,8% de los estudiantes autóctonos y el 90,7% de los extranjeros.

La **quinta** y última **pregunta**, la número 38 del cuestionario, estaba enunciada en los siguientes términos. “Dime, por favor, si estás de acuerdo con que los alumnos y las alumnas inmigrantes puedan llevar en el colegio/instituto los vestidos característicos de su cultura o religión”. Para responder a esta pregunta se presentaban tres alternativas: “me parece bien que puedan llevarlos”; “no lo tengo claro” y “me parece negativo que lleven al colegio los vestidos propios de su cultura”. Las respuestas dadas a esta pregunta muestran mayor dispersión que las de la anterior (ver Gráfico 4). Algo menos de la mitad del alumnado autóctono -46,8%- se muestra de acuerdo con el uso de los vestidos tradicionales, frente al 19,9% que considera esta práctica negativa. Las opiniones de los alumnos y alumnas de origen inmigrante son algo más favorables: el 56,7% se muestra a favor, mientras que un 10,7% lo hace en contra. En ambos casos hay que destacar que casi un tercio de la población no tiene una opinión formada respecto a este tema: el 33,2% de la autóctona y 32,6% en la de origen extranjero.



El análisis conjunto de las respuestas obtenidas en las cinco preguntas del “**Cuestionario de alumnos y alumnas**” (ver Anexo III), a que se acaba de hacer referencia pone de manifiesto la existencia de una actitud favorable del alumnado hacia la inmigración. Dicha actitud se basa más en el reconocimiento del derecho a la educación, que en la consideración de la inmigración como una experiencia positiva y enriquecedora para la escuela. No obstante, hay que señalar que el 36,5% de los alumnos y alumnas autóctonos muestran un claro rechazo hacia el fenómeno de la inmigración. Hay que reseñar, asimismo, que el porcentaje se reduce a menos de la mitad –un 16%– cuando la pregunta se refiere explícitamente a la presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante en su centro educativo. Estos resultados pueden significar que la prevención que muestran un tercio de los y las escolares hacia el fenómeno de la inmigración, disminuye significativamente gracias al contacto directo con compañeros y compañeras de origen extranjero. En cualquier caso, hay que señalar que, lamentablemente, uno de cada cinco alumnos españoles es contrario a la presencia de estudiantes de otros países en su centro educativo.

Por el contrario –aunque puede resultar obvio– el alumnado de origen inmigrante muestra una actitud más favorable hacia la inmigración, basándose para ello en la consideración de este fenómeno como una experiencia positiva y enriquecedora. Sin embargo, uno de cada cuatro estudiantes procedentes de otros países preferiría ir a un colegio en el que solo hubiera compañeros y compañeras de su país. Las actitudes más contrarias hacia la inmigración y la presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante en las escuelas se producen entre los que proceden de los países del Este de Europa. Además, los alumnos asiáticos son los que afirman de manera más categórica su preferencia por asistir a centros que sólo escolaricen a compañeros de su propio país. Estos resultados pueden explicarse, especialmente en el caso de los procedentes de Asia, por la dificultad de estos escolares en la utilización de las lenguas oficiales del Estado español.

Cuando se analizan las respuestas de los alumnos y alumnas teniendo en cuenta la variable **nivel educativo**, esto es, diferenciando entre los estudiantes de educación primaria y secundaria, se encuentran ciertas diferencias entre unos y otros que no siempre apuntan en la misma dirección. En primer lugar, se debe señalar que las respuestas del alumnado autóctono de secundaria son algo menos favorables hacia la inmigración en general y hacia la integración escolar de los estudiantes originarios de otros países que las de los que cursan primaria. Como puede verse en el Cuadro 1, el 17,4% de los alumnos de secundaria –frente al 14% de primaria- prefiere que no haya inmigrantes en su colegio. Sin embargo, hay mayor porcentaje de niños y niñas de primaria (25,2%) que de secundaria (19,6%) a quienes gustaría bastante o mucho ir a un colegio en el que sólo hubiera alumnos de su país.

Por el contrario, cuando se analizan las respuestas de los alumnos y alumnas de origen inmigrante, son los de secundaria los que mejor valoran la inmigración. Como muestra el Cuadro 1, el 10,5% de los estudiantes extranjeros preferiría que en su colegio no hubiese inmigrantes. Este porcentaje desciende hasta el 7,1% cuando se trata de alumnos de secundaria. En el mismo sentido, el 31,5% de los alumnos extranjeros de primaria y el 27,6% de secundaria, preferiría asistir a centros educativos en los que solo hubiera alumnos de su país.

Cuadro 1. Diferencias de actitudes por etapas

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Autóctonos	Inmigrantes	Autóctonos	Inmigrantes
Prefiero que no haya inmigrantes en mi colegio	14%	10,5%	17,4%	7,1%
Me parece bien que lleven sus vestidos tradicionales	51,7%	58,2%	43,4%	55,7%
Me gustaría bastante o mucho ir a un colegio en el que solo hubiera alumnos de mi país	25,2%	31,5%	19,6%	27,6%

Cuando los resultados se analizan teniendo en cuenta la variable **género**, resulta bastante claro que las alumnas tienen una actitud más favorable hacia la inmigración que sus compañeros. Sólo el 11,4% de las chicas autóctonas, frente al 20,2% de los chicos, preferiría asistir a un centro educativo en el que no hubiera inmigrantes (ver Cuadro 2). Lo mismo sucede en lo que se refiere a las preferencias por centros que solo acogieran estudiantes de su propio país: el 16,9% de las chicas y el 26,6% de los chicos elegirían esta opción educativa. Las chicas son también ligeramente más tolerantes, que los chicos -49,7% frente a 44,1%-, con el uso de los vestidos característicos de las distintas culturas (ver Cuadro 2).

Los resultados son similares cuando se analizan las respuestas de las alumnas de origen inmigrante (Cuadro 2). El porcentaje de las alumnas (6,8%) que prefiere que en su colegio no haya inmigrantes es algo inferior al de los alumnos (10,5%). Además, también les parece mejor que a sus compañeros -60,2% frente a 53,4%- la utilización de los vestidos característicos de la culturas o religiones. Sin embargo -y estos resultados van en la dirección opuesta a los de las chicas autóctonas- las de origen extranjero preferirían, en mayor porcentaje que los chicos -38% frente a 27%- asistir a centros en los que sólo hubiera alumnos de su país.

Cuadro 2. Diferencias de actitudes por genero

	HOMBRES		MUJERES	
	Autóctonos	Inmigrantes	Autóctonas	Inmigrantes
Prefiero que no haya inmigrantes en mi colegio	20,2%	10,5%	11,4%	6,8%
Me parece bien que lleven sus vestidos tradicionales	44,1%	53,4%	49,7%	60,2%
Me gustaría bastante o mucho ir a un colegio en el que solo hubiera alumnos de mi país	26,6%	27%	16,9%	38%

Si analizamos la información teniendo en cuenta la **concentración** de estudiantes inmigrantes en el centro, encontramos resultados de interés y estadísticamente significativos. Los alumnos y alumnas autóctonos escolarizados en centros con más del 30% de alumnado extranjero muestran una actitud más favorable hacia la inmigración y un mayor respeto por las distintas tradiciones culturales (Cuadro 3). Por el contrario las respuestas del alumnado de origen inmigrante no cambian cuando lo hace su concentración en un mismo centro.

Cuadro 3. Diferencias de actitudes en función del porcentaje de inmigrantes que hay escolarizados en los centros

	AUTÓCTONOS			INMIGRANTES		
	Menos del 10%	Entre el 10 y el 30%	Más del 30%	Menos del 10%	Entre el 10 y el 30%	Más del 30%
Prefiero que no haya inmigrantes en mi colegio	15,2%	15,8%	13,1%	10,4%	8,4%	8,2%
Me parece bien que lleven sus vestidos tradicionales	46,5%	45,9%	57,2%	55,6%	53,2%	59,2%

Finalmente, en este caso²⁸, cuando se comparan las respuestas por **Comunidades Autónomas**, aparecen diferencias significativas en el caso de los alumnos autóctonos. La tendencia general muestra que los alumnos andaluces tienen una actitud más integradora y más sensible a las diferencias culturales mientras que los alumnos catalanes son algo más reticentes a la integración en la escuela (ver Cuadro 4). El 11,9% de los alumnos y alumnas andaluces prefiere que no haya inmigrantes en su colegio. El porcentaje de estudiantes catalanes que mantiene esta misma

²⁸ Decimos “en este caso”, porque los resultados obtenidos en este estudio no han encontrado diferencias importantes entre las distintas Comunidades Autónomas.

opinión es casi el doble –el 22,1%-. Respuestas similares se encuentran cuando se les pregunta por la posibilidad de llevar a la escuela la indumentaria tradicional. En este caso, un 13,3% del alumnado andaluz se muestra en contra, mientras que el porcentaje de alumnos y alumnas catalanes que responde del mismo modo asciende al 27,4%. Sin embargo, los alumnos catalanes están más satisfechos con su centro y creen que hay más respeto hacia los demás que los alumnos de las restantes Comunidades Autónomas estudiadas. Más de la mitad –el 56,2%- afirma que en su colegio hay mucho respeto hacia los demás (ver Cuadro 4)

Cuadro 4. Diferencias en las actitudes y la satisfacción con el centro del alumnado autóctono por CCAA

	Andalucía	Cataluña	Madrid	Murcia	C. Valenciana
Prefiero que no haya inmigrantes en mi colegio	11,9%	22,1%	13,3%	16,4%	15,4%
Es negativo que lleven sus vestidos tradicionales	13,3%	27,4%	17,5%	20,1%	19,7%
Me gusta mucho estar en este centro	68,4%	79,8%	66,9%	69,8%	68,9%
En el colegio hay mucho respeto hacia los demás	41,9%	56,2%	45,8%	43,7%	43,6%

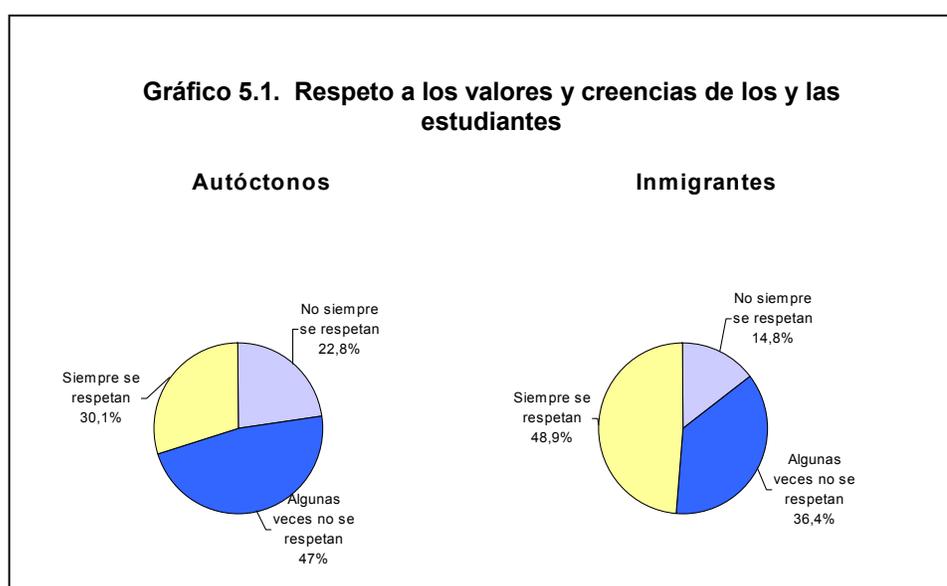
En resumen:

- La mayoría de los alumnos y alumnas autóctonos muestran una actitud positiva hacia la inmigración, basada en el reconocimiento de la educación como un derecho. Sin embargo un 36,5% muestra una actitud negativa.
- Estos porcentajes se modifican cuando se les pregunta por sus propios compañeros y compañeras de clase que proceden de otros países. En este caso el rechazo se reduce a menos de la mitad:16%.
- El alumnado de origen extranjero muestra una actitud más favorable hacia la inmigración que el autóctono, basada en la consideración de este fenómeno como una experiencia positiva y enriquecedora.
- Los alumnos y alumnas extranjeros que tienen una actitud menos favorable hacia la inmigración son los que proceden de los países de Europa del Este.
- Uno de cada cinco alumnos autóctonos y uno de cada cuatro de origen inmigrante preferiría ir a un colegio en el que sólo hubiese alumnos de su país.
- Los estudiantes asiáticos son los que muestran una preferencia más clara por asistir a centros en los que sólo hubiera alumnos de su cultura.
- Casi un tercio de la muestra no tiene una opinión clara respecto a la oportunidad de llevar a la escuela vestidos propios de las distintas culturas.
- El alumnado autóctono de secundaria tiene una actitud menos favorable hacia la inmigración que el de primaria. En el caso del alumnado extranjero sucede exactamente lo contrario.
- Tanto las alumnas autóctonas como las de origen inmigrante muestran una actitud más positiva hacia la inmigración que los alumnos.
- Los alumnos autóctonos escolarizados en centros con un porcentaje de inmigrantes superior al 30% manifiestan una actitud más favorable a la integración en la escuela.
- El perfil de las opiniones de los alumnos españoles en Cataluña es diferente al de las demás Comunidades Autónomas: más críticos con la inmigración pero más satisfechos con el funcionamiento de sus centros.
- Los alumnos andaluces son los más sensibles a la inmigración.

3.3.3.2. Las opiniones sobre la situación de los alumnos y alumnas de origen inmigrante en los centros escolares

Las opiniones sobre a la situación en la que se encuentra el alumnado extranjero en nuestros centros educativos fueron evaluadas mediante **cinco preguntas**, cuyos contenidos versaban sobre los siguientes temas: *respeto de los valores y creencias; discriminación por país de procedencia o color, problemas de integración; contenidos académicos más difíciles y aprendizajes realizados con otros compañeros o compañeras*. A continuación se describen los resultados obtenidos en cada una de estas preguntas.

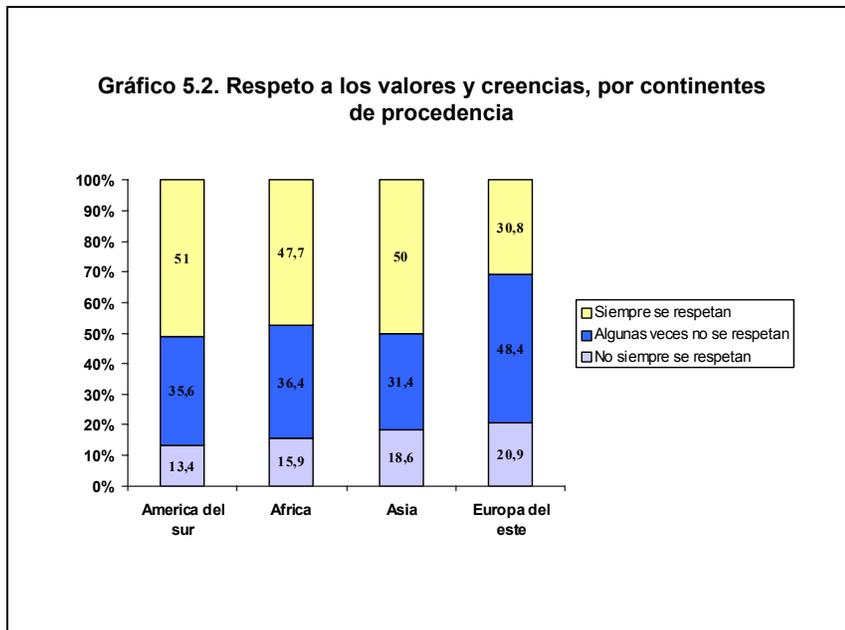
La **primera pregunta**, la número 33 del cuestionario, planteaba la siguiente cuestión a los y las escolares: *“Dime, por favor, cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas”*. Se daban tres alternativas de respuesta: “muchas veces, en el colegio no se respetan lo suficiente las opiniones de los alumnos”; “algunas veces, en el colegio no se respetan lo suficiente las opiniones de los alumnos”; “en el colegio se respetan los valores y creencias de los alumnos”. El análisis de las respuestas indica que las opiniones del alumnado autóctono difieren de las del inmigrante. Los y las escolares autóctonos se muestran más críticos con los centros educativos, ya que sólo



el 30,1% afirma que en ellos siempre se respetan las creencias y valores de los estudiantes (Gráfico 5.1). Por el contrario, casi la mitad de los de origen inmigrante (el 48,9%) considera que los centros educativos de nuestro país son respetuosos con los valores y creencias del alumnado.

En términos generales, estas posturas distintas pudieran deberse a diferencias culturales sobre el papel que tiene la escuela en la sociedad y sobre la importancia de la participación del alumnado. En general, los estudiantes autóctonos tienen un mayor conocimiento no sólo del derecho a la educación, sino de los derechos que tienen los y las estudiantes en los centros educativos, lo que les puede hacer tener opiniones más críticas. Los alumnos y alumnas de origen inmigrante pudieran, quizás, valorar especialmente las garantías que les ofrece nuestro país en lo que se refiere al derecho a la educación, valorando menos otros como la participación en la escuela. En este sentido, las diferencias culturales entre unos países y otros, pueden explicar que buena parte del alumnado de origen inmigrante entienda determinados comportamientos del profesorado como propios de su acción docente y no se plantee, siquiera, la posibilidad de cuestionarlos.

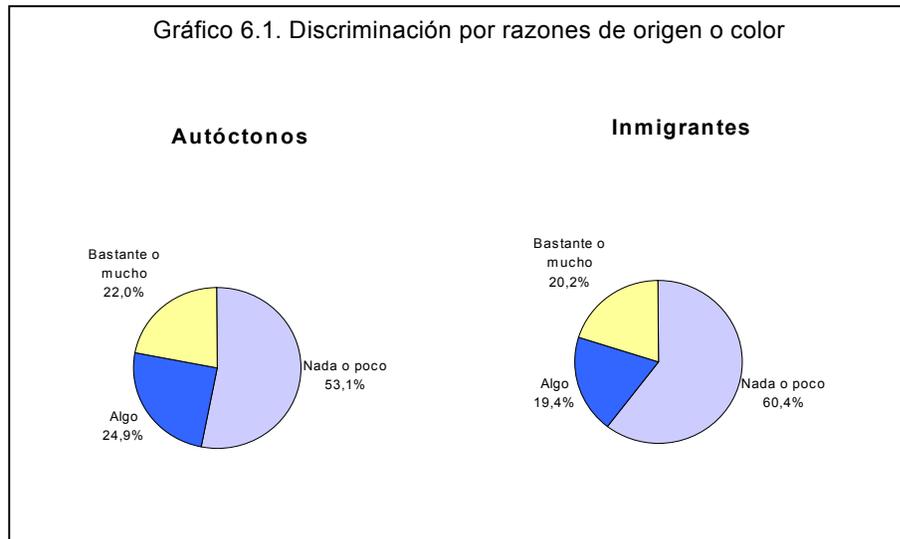
Cuando se comparan las opiniones del alumnado de origen extranjero teniendo en cuenta su **país de procedencia**, encontramos que son los estudiantes originarios de los países de la Europa del Este los que muestran una actitud más crítica ante su participación en la escuela, con porcentajes de respuesta prácticamente análogos a los de la población autóctona (ver Gráfico 5.2). Creemos que esto va en la línea apuntada anteriormente sobre la experiencia de este alumnado en el derecho a la educación y en los derechos que tienen los estudiantes como agentes del proceso educativo.



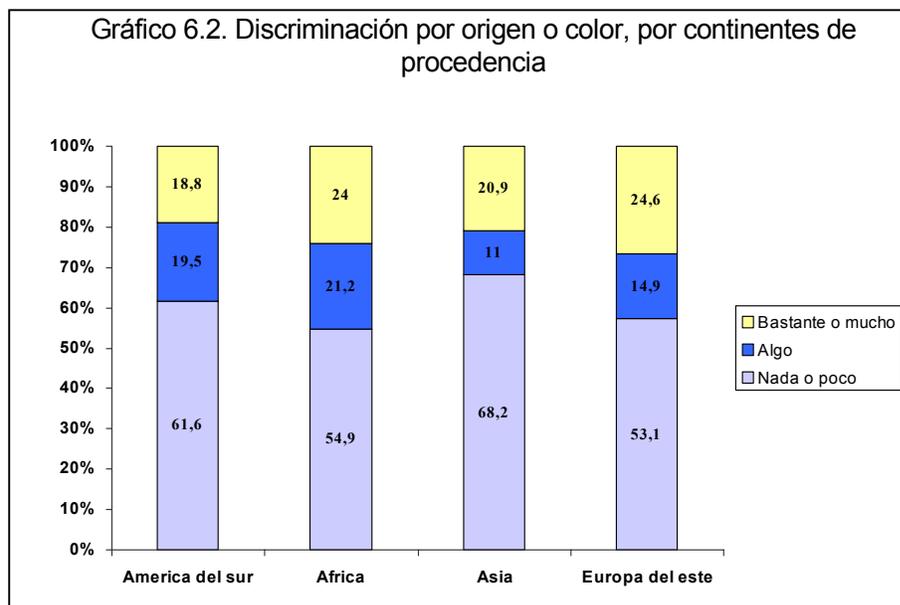
La **segunda pregunta**, número 24 del cuestionario, se formulaba en los siguientes términos: “¿Te parece que en tu colegio/instituto se discrimina a alguien por su aspecto, su origen o su color?”. En este caso los alumnos podían elegir entre cinco alternativas de respuesta: “nada”, “poco”, “algo”, “bastante” y “mucho”. Los resultados muestran que, en este caso, no se producen prácticamente diferencias entre las respuestas del alumnado autóctono y el de origen inmigrante. Tal como se puede observar en el Gráfico 6.1 más de la mitad de los y las estudiantes –el 53,1% en el caso de los autóctonos y el 60,4% en el de los inmigrantes- afirma que en su colegio o instituto no se discrimina a nadie por su aspecto, origen o color. No obstante, llama la atención que, en ambos casos, más del 20% del alumnado encuestado considere que se discrimina bastante o mucho.

En cualquier caso, estos resultados apuntan en la misma dirección que los de la pregunta anterior: existe un colectivo de alumnos, que se sitúa entre el 20% y el 25%, que se muestra crítico –y manifiesta un cierto grado de

insatisfacción-, respecto a las actitudes predominantes en su centro ante el fenómeno de la inmigración (Gráfico 6.1).



Si se comparan las respuestas del alumnado inmigrante por su origen, se comprueba que los procedentes de Europa del Este y África consideran que existe una mayor discriminación (ver gráfico 6.2)



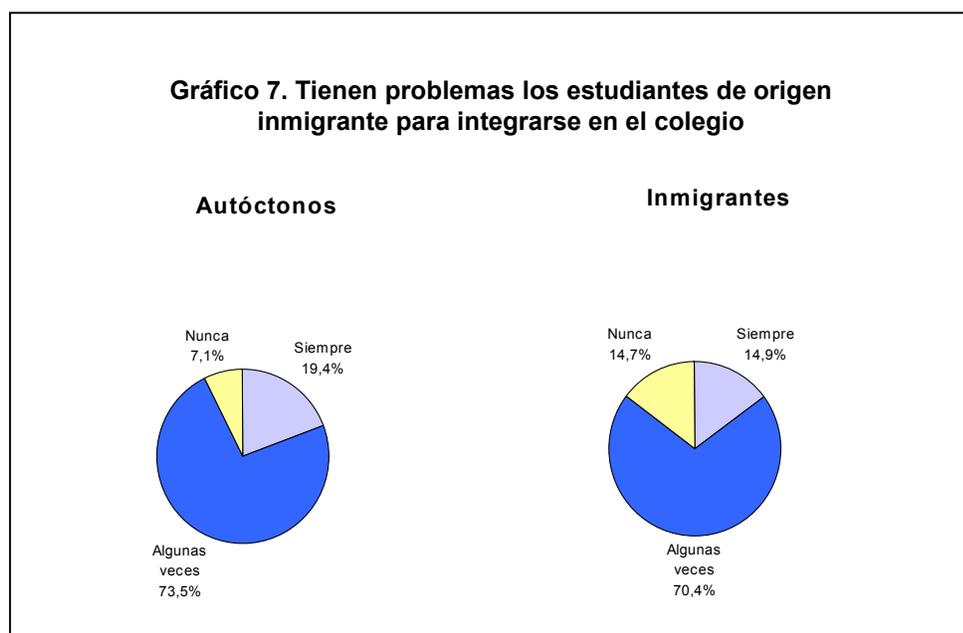
Analizados los datos en función del porcentaje de alumnado de origen inmigrante escolarizado en los centros, se observa como en los centros con más del 30% de alumnos inmigrantes el 67,2% de alumnado autóctono y el 71,3% de alumnado inmigrante considera que no existe discriminación por razones de origen o color, mientras que en los centros con menor número de alumnado inmigrante esos porcentajes bajan al 48,4% en el caso de alumnos autóctonos y al 49,8% de los alumnos de origen inmigrante de los centros que escolarizan entre el 10 y el 30% de alumnado inmigrantes, y al 53,5% de alumnado autóctono y 50,1% de inmigrantes escolarizados en centros con menos del 10% de alumnado inmigrante (ver cuadro 5)

Cuadro 5. Discriminación por origen o color en función del porcentaje de alumnado inmigrante que hay en los centros

	AUTÓCTONOS			INMIGRANTES		
	Menos del 10%	Entre el 10 y el 30%	Más del 30%	Menos del 10%	Entre el 10 y el 30%	Más del 30%
Nada o poco	53,5%	48,4%	67,2%	50,1%	49,8%	71,3%
Algo	24,8%	26,8%	18,1%	24,3%	24,6%	14,1%
Bastante o mucho	21,8%	24,8%	14,7%	25,6%	25,5%	14,6%

En la **tercera pregunta** se pedía a los alumnos que dieran su opinión acerca de si los compañeros de origen inmigrante tenían problemas, o no, para integrarse en la escuela. Esta pregunta, que aparece en el cuestionario con el número 34, decía: “Crees que los alumnos y alumnas inmigrantes tienen problemas para integrarse en el colegio/instituto?”. En este caso, había tres opciones de respuesta: “siempre”; “algunas veces”; “nunca”. En general, puede afirmarse que los y las estudiantes no consideran que el alumnado de

origen extranjero tenga muchos problemas para integrarse en nuestros centros educativos. No obstante, existen diferencias significativas entre las respuestas de los alumnos y alumnas autóctonos y los de origen inmigrante. Así, mientras el 19,4% de los alumnos autóctonos responden que siempre hay problemas, el porcentaje disminuye al 14,9% entre los de origen extranjero (ver Gráfico 7). Resultados similares se muestran cuando se analiza la opción “nunca hay problemas”. De nuevo, se encontraron diferencias entre las respuestas de ambos grupos: el 7,1% de los y las escolares autóctonos y el 14,7% de los extranjeros eligieron esta opción, lo que significa que la proporción de estudiantes de origen inmigrante que consideran que no tienen problemas de integración es prácticamente el doble que la de del de alumnos autóctonos. Estos datos resultan de gran interés ya que los inmigrantes muestran una percepción más positiva de la integración que los autóctonos. En general, esto parece significar que, en su mayor parte, los hijos e hijas de inmigrantes económicos están contentos con su integración en la escuela.



La **cuarta pregunta**, la número 20 del cuestionario, se proponía averiguar qué asignatura era considerada más difícil para el alumnado. Concretamente se les preguntaba *“De las siguientes asignaturas, cuál te parece más **difícil**? (Señala sólo una)”*. Las opciones entre las que se podían elegir eran: *“Lengua española”; “Lengua-extranjera”; “Matemáticas”; “Ciencias Sociales”; “Ciencias de la Naturaleza”*. Los resultados no muestran diferencias significativas entre el alumnado de origen inmigrante y el autóctono: en ambos casos las dos asignaturas que se consideran más difíciles son las Matemáticas y la Lengua extranjera. El 28,2% de los alumnos de origen inmigrante y el 29,2% de los autóctonos consideran que la Lengua extranjera es la asignatura más difícil. Por lo que se refiere a las Matemáticas los porcentajes se distribuyen del siguiente modo: el 28,8% de los estudiantes de origen inmigrante y el 32,1% de los autóctonos la consideran la asignatura más difícil. No obstante, los alumnos asiáticos -27,4%- y los de los países de Europa del este -19,4%- sitúan en primer lugar la lengua española²⁹.

La **quinta** y última **pregunta** que se analiza en este apartado, es la número 39 del cuestionario, en la que se interrogaba al alumnado sobre lo que habían aprendido de sus compañeros y compañeras de otros países. En concreto, la pregunta decía: *“Indica qué has aprendido de los compañeros y compañeras de otros países. Señala una de las siguientes opciones”*. Las opciones a elegir eran las ocho siguientes: *“he aprendido costumbres y juegos distintos”; “he aprendido otra manera de ver las cosas y de vivir”; “he aprendido a aceptar y respetar a cada cual tal como es”; “he aprendido que es mejor tener amigos y amigas diferentes, porque siempre te enseñan cosas nuevas”; “he aprendido a compartir”; “he aprendido un poco de otro idioma y de otra forma de comunicarse (saludarse, etc) las personas”; “he aprendido pocas cosas porque no tengo amigos o amigas de otros países”; “he aprendido las mismas cosas que con otros amigos y amigas, porque en realidad no somos*

²⁹ El 40% de los alumnos que proceden de Asia eligen como asignatura más difícil la lengua española o la catalana. En el caso de los alumnos de Europa del Este, la suma de ambas opciones llega al 26,3%.

tan diferentes”. Según se desprende de los datos incluidos en el Cuadro 6, se encuentran diferencias entre las respuestas del alumnado autóctono y el de origen inmigrante. Los alumnos y alumnas autóctonos eligen en primer lugar (el 22,2%) la opción que se refiere a la aceptación y al respeto, en segundo lugar (19,9%) la que afirma que no hay tantas diferencias y, en tercer lugar (17,4%) la opción relacionada con la posibilidad de tener amigos y amigas diferentes. El alumnado de origen inmigrante elige, en primer lugar, la relativa al aprendizaje de nuevas costumbres y juegos (el 21%), después la que considera que no hay diferencias (el 15,5%) y, en tercer lugar, la relativa a la aceptación y al respeto (ver Cuadro 6).

Cuadro 6. Lo que he aprendido de compañeros y compañeras de otros países

	AUTÓCTONOS	INMIGRANTES
Costumbres y juegos	9%	21%
Otra manera de vivir	8,1%	12,5%
A respetar a los demás	22,2%	13,9%
Que es mejor tener amigos diferentes	17,4%	24%
A compartir	2,3%	4,1%
Un poco de otro idioma	6,7%	7,4%
Poco porque no tengo amigos de otros países	14,3%	1,6%
Lo mismo que con el resto de mis compañeros porque no somos tan diferentes	19,9%	15,5%

Cuando analizamos las respuestas a esta pregunta diferenciando entre los **niveles educativos** de primaria y secundaria, sólo se encuentran diferencias en la elección de la respuesta relativa al respeto por los valores y actitudes del alumnado. Como puede verse en el Cuadro 7, los y las escolares de secundaria es más crítico que el de primaria, con independencia de que sean o no de origen extranjero, aunque parece que los autóctonos son un

poco más críticos. Estos resultados van en la misma línea que los obtenidos en algunas preguntas previas: el alumnado de secundaria es más crítico que el de primaria y, por tanto, su percepción sobre el respeto que muestra el centro hacia sus creencias y valores es más negativa. Lo mismo sucede en lo que se refiere a diferencias entre los escolares autóctonos e inmigrantes.

Cuadro 7. Respeto a los valores y creencias por etapas y género

	ESPAÑOLES				INMIGRANTES			
	PRIMARIA		SECUNDARIA		PRIMARIA		SECUNDARIA	
	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER
Siempre se respetan	37,3	45,6	22,6	22,5	58,3	56,2	38,4	47,2
Algunas veces no se respetan	42,7	42,7	45,8	54,1	27,6	32,9	40,7	41,3
No siempre se respetan	19,9	11,6	31,5	23,4	14,2	10,9	20,9	11,5

También la **variable género** tiene un efecto significativo sobre las opiniones del alumnado. En general, se puede afirmar que los alumnos son más críticos que las alumnas, sobre el clima de respeto que existe en los centros. El grupo con una valoración más negativa es el de los varones españoles de secundaria, ya que el 26,7% considera que muchas veces no se respetan las creencias de los alumnos.

Veamos finalmente los resultados obtenidos teniendo en cuenta la **variable concentración**. Nuevamente –y tal como sucedió en el apartado anterior referido a las actitudes del alumnado- tanto los escolares autóctonos como los extranjeros escolarizados en centros con más del 30% de foráneos,

consideran que su centro es respetuoso con sus valores y creencias. (ver Cuadro 8). Por el contrario, no se han encontrado resultados similares en los centros con porcentajes de entre 10 y 30% de alumnado extranjero y los de menos del 10%.

Cuadro 8. Respeto a los valores y creencias en función del porcentaje de alumnos inmigrantes que hay en los centros

	AUTÓCTONOS			INMIGRANTES		
	Menos del 10%	Entre el 10 y el 30%	Más del 30%	Menos del 10%	Entre el 10 y el 30%	Más del 30%
Siempre se respetan	29,7%	29,5%	43,2%	43,2%	35,2%	59,3%
Algunas veces no se respetan	46,9%	49%	40,3%	37,8%	48,1%	29,1%
Muchas veces no se respetan	23,4%	21,5%	16,5%	19%	16,7%	11,6%

En resumen:

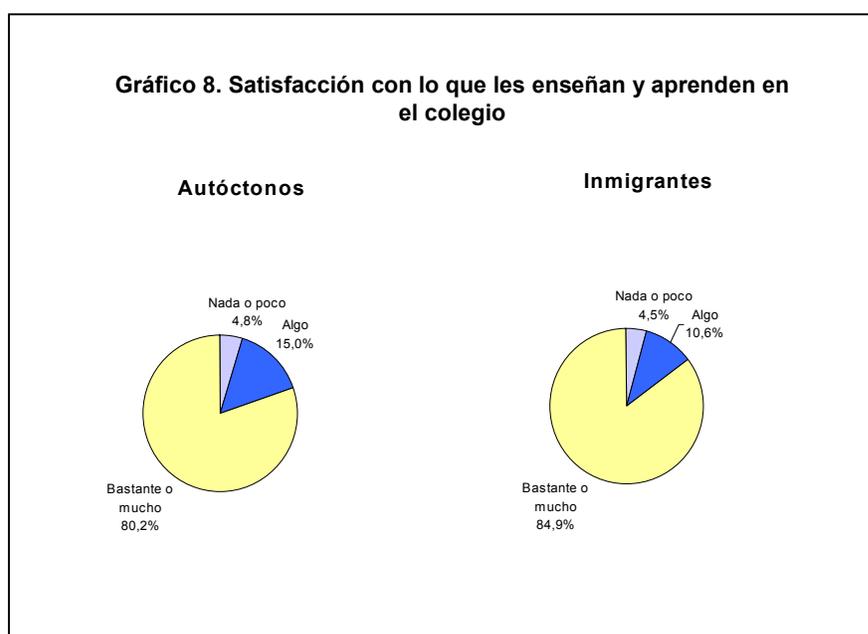
- El alumnado autóctono considera, en mayor medida que el de origen inmigrante, que en los centros educativos no se respetan sus valores y creencias.
- El grupo más crítico es el formado por los alumnos de secundaria
- La mitad de la muestra encuestada –con independencia de su procedencia– considera que en su centro escolar no existe discriminación por razón de origen o color.
- No obstante, casi la cuarta parte de los alumnos y alumnas encuestados – con independencia de su lugar de procedencia– consideran que en su centro existe algún tipo de discriminación.
- En general, los y las estudiantes no consideran que haya muchos problemas para la integración de los compañeros y compañeras que proceden de otros países.
- Cuando se reseñan dificultades, éstas son comentadas en mayor proporción por el alumnado autóctono.
- Las Matemáticas y la Lengua extranjera son las asignaturas más difíciles para el alumnado, con independencia de su lugar de procedencia.
- Los alumnos autóctonos consideran que la principal ventaja de estar en el colegio/instituto con alumnos y alumnas de otros países es aprender a respetar a los otros.
- El alumnado de origen inmigrante opina que la principal ventaja de estar en el colegio/instituto con alumnos y alumnas de otros países es aprender nuevos juegos y costumbres.
- El porcentaje de alumnos que estudian en centros con más del 30% de alumnado de origen inmigrante y que afirman que su centro tolerante y respetuoso con sus valores y creencias es superior al de los que hacen esta afirmación estando escolarizados en centros con un porcentaje inferior.

3.3.3.3. Las opiniones sobre el funcionamiento del centro educativo

3.3.3.3.1. La valoración del centro

El grado de satisfacción que muestra el alumnado con el centro en el que estudia, así como su opinión sobre su funcionamiento, son buenos indicadores de la respuesta educativa que se está dando al alumnado inmigrante escolarizado en dichos centros. Por ello, se incluyeron tres preguntas en el **“Cuestionario de alumnos y alumnas”** (ver Anexo III), cuyo objetivo era recabar información acerca de las siguientes cuestiones: *grado de satisfacción con lo que se les está enseñando en el colegio/instituto, valoración general del centro y valoración general de su funcionamiento.*

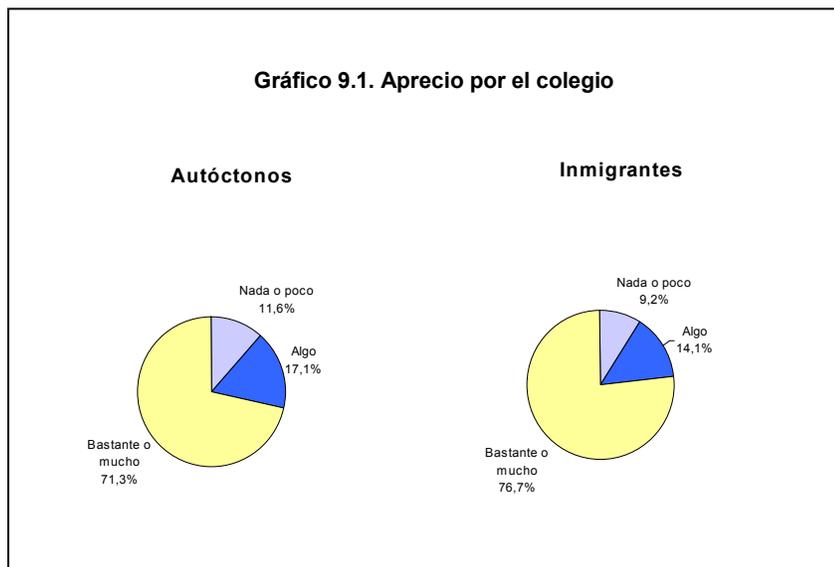
La **primera pregunta**, que aparece en el cuestionario con el número 13, interrogaba a los alumnos y alumnas directamente sobre su grado de satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se formulaba del siguiente modo: *“¿Estas contento con lo que te enseñan y aprendes en el colegio/instituto?”*. Debían elegir entre las siguientes opciones de respuesta:



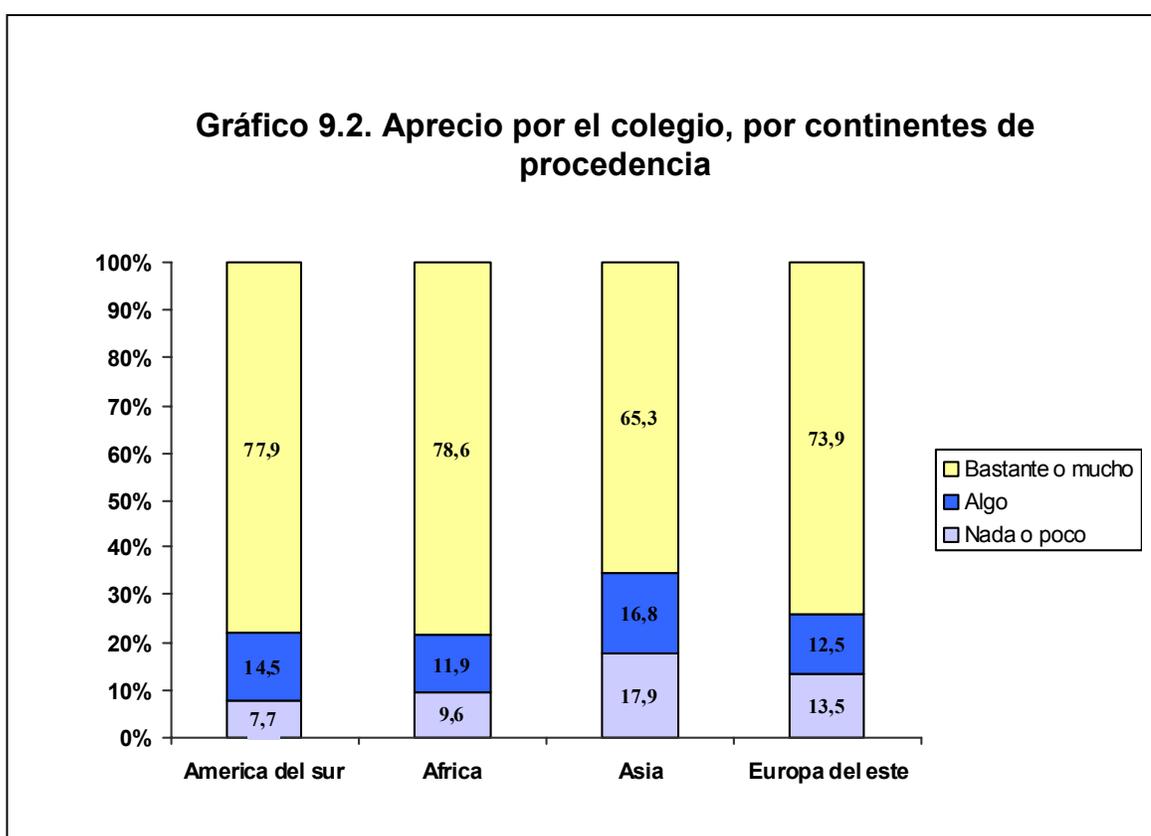
“nada”, “poco”, “algo”, “bastante” y “mucho”. Como muestra el Gráfico 8, el análisis de las respuestas indica que la gran mayoría de los y las estudiantes están satisfechos con lo que aprenden en el colegio, no encontrándose diferencias significativas entre los porcentajes de respuestas de los alumnos autóctonos (80,2%) y los de origen extranjero (84,9%). Por el contrario, sólo alrededor de un 5% del alumnado –el 4,8% en el caso del autóctono y el 4,5% del de origen inmigrante- muestra un alto grado de insatisfacción.

La **segunda pregunta** que se analiza en este apartado, es la número 15 del cuestionario y en ella se pedía a los alumnos y alumnas que hicieran una valoración general del centro en los siguientes términos: “¿Te gusta estar en el colegio/instituto?”. Las alternativas entre las que se podía elegir eran las mismas que en la pregunta anterior. De nuevo, se ha encontrado una valoración muy positiva de los centros, en la que no existen diferencias entre el alumnado autóctono y el de origen inmigrante.

En ambos casos más del 70% -el 71,3%- de los estudiantes autóctonos y el 76,5% de los extranjeros- afirman que su centro les gusta mucho o bastante. Nuevamente, es muy escaso el porcentaje de alumnos y alumnas a quienes no les gusta su centro: un 11,6% en el caso de los autóctonos y un 9,2% en el de los foráneos, (ver Gráfico 9.1).



Cuando se analizan las respuestas del alumnado de origen inmigrante utilizando como criterio la **variable zona de procedencia** se encuentra que son los alumnos y alumnas asiáticos los que muestran un mayor grado de insatisfacción con los centros en los que se encuentran escolarizados (Gráfico 9.2). Hecho que podría interpretarse por sus mayores dificultades con la lengua.



La **tercera pregunta**, que aparece en el cuestionario con el número 16, interrogaba sobre el funcionamiento general del centro. En concreto decía: “¿Te gusta cómo funciona este colegio/instituto?”: “nada”; “poco”; “algo”; “bastante”; “mucho”. Las respuestas a esta pregunta ponen de manifiesto que los resultados son muy similares a los obtenidos en la anterior. A la mayoría de los alumnos, tanto si son autóctonos como si son de origen inmigrante, les gusta el funcionamiento de su centro educativo.

Los datos procedentes del análisis de estas tres preguntas permiten afirmar que, en términos generales, el grado de satisfacción de los y las estudiantes con los diferentes aspectos del centro es elevado, no existiendo diferencias entre las opiniones del alumnado autóctono y el de origen inmigrante.

Por lo que se refiere al **nivel educativo**, debe destacarse que son los alumnos y alumnas de primaria –con independencia de que sean autóctonos o de origen inmigrante- los que muestran un mayor grado de satisfacción y una valoración más positiva de su centro. La menor satisfacción de los estudiantes de secundaria va ya siendo habitual en este estudio y concuerda con las características que definen a los alumnos y alumnas de estas edades. (ver Cuadro 9).

Cuadro 9. Satisfacción con el funcionamiento del centro por etapas y genero

	AUTÓCTONOS				INMIGRANTES			
	PRIMARIA		SECUNDARIA		PRIMARIA		SECUNDARIA	
	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER
Nada o poco	7,2	3,9	20,7	11,7	6,9	3,4	11,3	7,8
Algo	14,6	10,6	32,1	29,8	11,1	12,2	26,3	24,4
Bastante o mucho	78,1	85,6	47,3	58,5	82	84,4	62,4	67,8

También se han encontrado diferencias cuando se analizan los datos teniendo en cuenta el **género** del alumnado, aunque éstas no se manifiestan del mismo modo en función de la procedencia de éste. Así, encontramos que mientras en el caso de los y las alumnas de origen inmigrante, la variable

género no tiene efecto significativo sobre las opiniones de unas y otros respecto a la valoración del centro, sí lo tiene para el alumnado autóctono (ver Cuadro 9). Los alumnos autóctonos son significativamente más críticos con sus centros educativos que las alumnas. De nuevo –como en las preguntas relativas al respeto del centro por los valores y creencias del alumnado–, son los chicos de secundaria quienes tienen una valoración más negativa. El 20,7% afirma que está poco o nada satisfecho con el funcionamiento del centro donde estudia, frente a sólo un 11,7% de las chicas que manifiestan la misma opinión. En el extremo contrario, se encuentran las estudiantes de primaria de origen inmigrante, que son las que muestran una valoración más positiva ya que el 84,4% afirma estar bastante o muy satisfecha (ver Cuadro 9).

Finalmente, se han comparado las respuestas del alumnado autóctono y de origen inmigrante, en función del **porcentaje de alumnos extranjeros escolarizados en el centro**. Al igual que viene sucediendo en las preguntas anteriormente analizadas, tanto en este capítulo como en el anterior, son los y las estudiantes escolarizados en centros con más del 30% de extranjeros, los que afirman, con independencia de sus países de origen, encontrarse más a gusto en el centro y aprender más (ver Cuadro 10).

Cuadro 10. Satisfacción con el funcionamiento del centro en función del porcentaje de alumnado de origen inmigrante que hay en los centros

	AUTÓCTONOS			INMIGRANTES		
	Menos del 10%	Entre el 10 y el 30%	Más del 30%	Menos del 10%	Entre el 10 y el 30%	Más del 30%
Nada o poco	11,9%	12,5%	9,3%	7,7%	9,5%	6,4%
Algo	23,4%	25,3%	19,3%	22%	23,5%	16,3%
Bastante o mucho	64,7%	62,2%	71,4%	64,3%	67%	77,3%

En resumen:

- La gran mayoría de los y las estudiantes, con independencia de que sean autóctonos o de origen inmigrante, muestran un alto grado de satisfacción con los aprendizajes que realizan en la escuela. Sólo, alrededor de un 5%, muestra un alto grado de insatisfacción.
- A la mayor parte del alumnado, tanto autóctono como extranjero, le gusta su centro. Tan sólo, un 10% responde en sentido negativo ante esta cuestión.
- Son los alumnos y alumnas asiáticos los que hacen una valoración más negativa de su centro, afirmando en casi un 18% de los casos que les gusta poco o nada.
- A los y las estudiantes de primaria les gusta más su centro y lo que aprenden en él que a los de secundaria.
- Las valoraciones de las chicas, respecto a diferentes aspectos del funcionamiento del centro, son siempre mejores que las de los chicos.
- Los alumnos de secundaria son los que hacen, en términos generales, una valoración más negativa de su centro.
- Por el contrario, las alumnas de primaria son las que muestran una opinión más favorable hacia el centro.
- El alumnado escolarizado en centros con más del 30% de estudiantes de origen extranjero es el que está más satisfecho con su centro.

3.3.3.3.2. La valoración de la convivencia en el centro

El clima de tolerancia y aceptación mutua que se vive en los centros educativos es, como ya se comentó en el capítulo anterior, uno de los aspectos sobre el que existe una mayor polémica en la actualidad. La aparición de situaciones conflictivas en las aulas, así como de ciertos actos de vandalismo, ha creado la sospecha, por otra parte escasamente

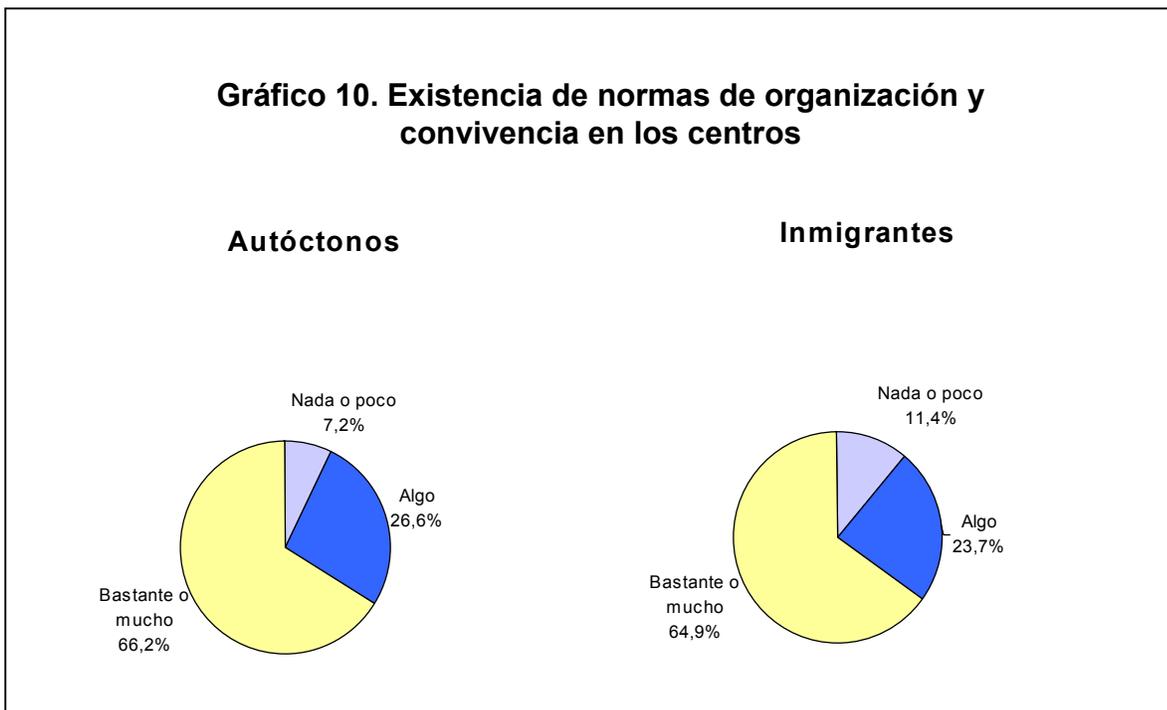
fundamentada³⁰, de que en los centros educativos existe un clima de convivencia prácticamente insostenible. Además, en ocasiones, se ha atribuido la aparición de este tipo de conflictos a la presencia de alumnado de origen inmigrante en las aulas. Por todo ello, se ha considerado de especial interés incluir un apartado en este estudio en el que se analicen las opiniones de las y los alumnos sobre el clima de convivencia que existe en los centros educativos.

Para conocer las opiniones de los y las estudiantes se formularon **cuatro preguntas** en las que se trataba de obtener información relativa a las siguientes cuestiones: *normas de convivencia; respeto; frecuencia de agresiones y conflictos y alumnado problemático*. Así pues, las dos primeras tenían el objetivo de conocer lo que piensan los y las estudiantes sobre el clima existente en el centro, mientras que las dos últimas estaban referidas al comportamiento del alumnado. A continuación se describen de forma detallada los resultados obtenidos en cada una de estas cinco preguntas.

La **primera pregunta**, que se analiza en este apartado, es la número 10 del cuestionario. En ella se pedía al sujeto que respondiese a la siguiente cuestión: “¿Crees que en tu colegio hay normas de organización y convivencia?”. También aquí, como en algunas de las preguntas analizadas en el apartado anterior, se trataba de elegir entre cinco opciones de respuesta: “*nada*”; “*poco*”; “*algo*”; “*bastante*” y “*mucho*”. La mayor parte de los alumnos y alumnas autóctonos –el 66,1%– consideran que en su centro existen bastantes o muchas normas de organización y convivencia y tan sólo un 7,2% afirma que dichas normas no están presentes. Resultados similares se obtienen cuando se analizan las respuestas del alumnado de origen inmigrante: el 64,9% afirma que las normas de organización y convivencia que existen en el centro son suficientes. Sin embargo, en este caso, el porcentaje de estudiantes que opina que estas normas son escasas es algo

³⁰ Tal como se desprende de los datos obtenidos en una investigación anteriormente realizada por el Defensor del Pueblo y publicada en el año 2000, dentro de la serie Informes, Estudios y Documentos, bajo el título “*Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*”.

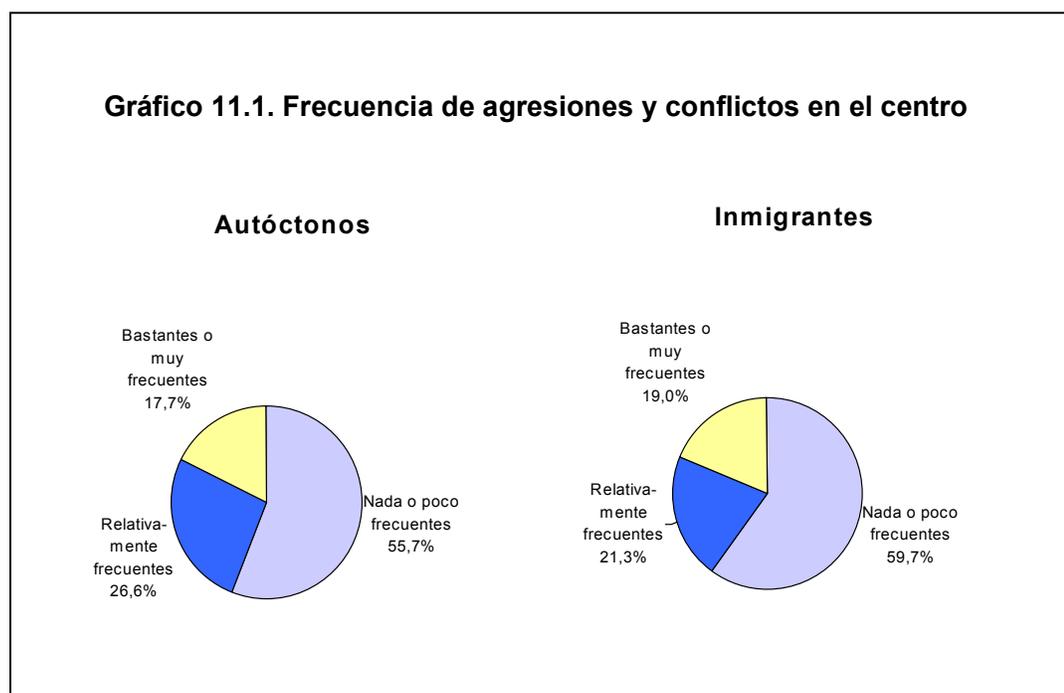
mayor, el 11,4% (Gráfico 10). De alguna manera, y partiendo de los datos procedentes de otros estudios (Marchesi, Pérez y Lucena, 2002), a partir de estos datos se podría inferir que el alumnado en general, afirma que existe un buen clima de convivencia en los centros. Aunque esta satisfacción se muestra de una manera más clara en los alumnos y alumnas autóctonos que en los que proceden de otros países.



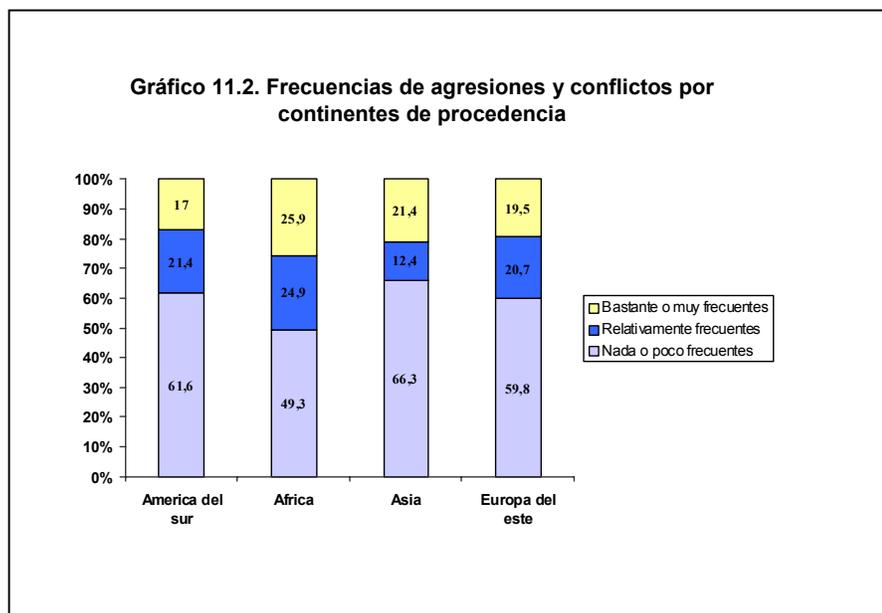
La **segunda pregunta**, la número 12 del cuestionario, estaba redactada en los siguientes términos: “¿Tus compañeros o compañeras son amables y se portan bien contigo?”. También en esta ocasión se podía elegir entre cinco respuestas: “nada”; “poco”; “algo”; “bastante” y “mucho”. Los resultados ponen de manifiesto que aproximadamente la mitad de los sujetos consideran que sus compañeros y compañeras se portan bien con ellos y les respetan: el 47,1% del alumnado autóctono y el 46,8% del de origen inmigrante. Pero cuando analizamos las respuestas negativas, los porcentajes son ligeramente superiores a los hallados en la pregunta anterior: un 18,1% de los y las estudiantes autóctonos y un 21,2% de los de

origen extranjero consideran que sus compañeros o compañeras son nada o poco amables con ellos.

En la **tercera pregunta**, que es la n° 17 del cuestionario, se pedía a los y las estudiantes que opinaran sobre la frecuencia de agresiones y conflictos que se producen en el centro. En concreto se preguntaba lo siguiente. “Consideras que las agresiones y los conflictos en tu colegio o instituto son”: “nada frecuentes”; “poco frecuentes”; “relativamente frecuentes”; “bastante frecuentes” y “muy frecuentes”. Ante esta pregunta, más de la mitad de la muestra, el 55,7% del alumnado autóctono y el 59,7% del de origen inmigrante, considera que los conflictos y agresiones son poco o nada frecuentes en el centro (ver Gráfico 11.1), no encontrándose diferencias significativas entre las respuestas de ambos grupos de sujetos. Por el contrario, algo menos del 20% de la población -el 17,7% en el caso de los autóctonos y el 19% en el de los extranjeros-, piensa que hay una alta frecuencia de agresiones y conflictos (ver Gráfico 11.1).

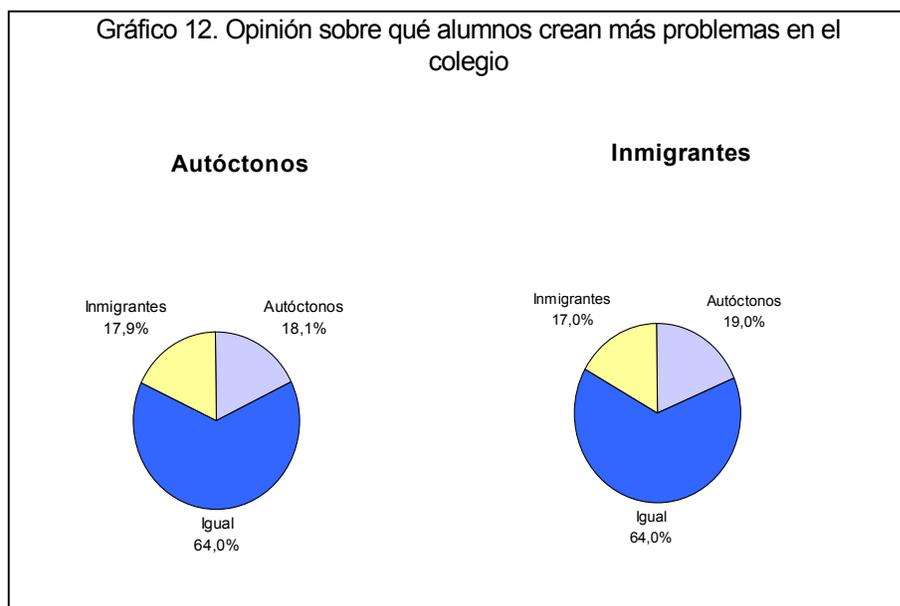


Si se analizan los resultados diferenciando las respuestas según la **zona de procedencia** del alumnado, son los alumnos y alumnas africanos los que consideran que el clima de los centros es peor, ya que algo más de la cuarta parte de los encuestados (el 25,9%), afirma que las agresiones y los conflictos son frecuentes o muy frecuentes en los centros educativos. Por el contrario, son los y las estudiantes procedentes de países latinoamericanos los que tienen una opinión más positiva sobre el clima de convivencia existente en los centros educativos.



Finalmente, la **cuarta** y última **pregunta**, la número 26 del cuestionario, pedía al alumnado que diera su opinión acerca de quienes eran los alumnos y alumnas que creaban más problemas en el centro. En concreto se preguntaba de la siguiente manera. *“Dime, por favor, cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas”*: *“los alumnos autóctonos crean más problemas en el colegio que los alumnos inmigrantes”*; *“los alumnos españoles crean los mismos problemas en el colegio que los alumnos inmigrantes”*; *“los alumnos españoles crean menos problemas en el colegio que los alumnos inmigrantes”*. Tal como se desprende de los datos incluidos en el Gráfico 12 no se encontraron diferencias entre las respuestas del alumnado

autóctono y las del procedente de otros países. En ambos casos, la mayoría considera que no hay diferencias entre los alumnos del país y los extranjeros en cuanto a los problemas que crean en los centros educativos: el 64% del alumnado, tanto autóctono como extranjero, elige la segunda opción (ver Gráfico 12).



El análisis conjunto de las respuestas obtenidas en estas cuatro preguntas, permite concluir que la mayoría de los alumnos y alumnas consideran que en su centro hay un buen clima de convivencia y que ello se debe, fundamentalmente, a la existencia de normas de convivencia y respeto, y a la escasa frecuencia de agresiones y los conflictos. Estas opiniones se mantienen con independencia de que los y las estudiantes sean autóctonos o extranjeros. A este respecto, es importante destacar que, en ningún caso se considera que el origen de los problemas que surgen en los centros sean los alumnos y alumnas de procedencia extranjera. Por el contrario, y según las propias opiniones los alumnos y alumnas, todos los estudiantes, con independencia de sus lugares de origen, participan en la misma medida, en los conflictos que se generan y desarrollan en los centros educativos.

No obstante hay que señalar que, en este caso, el **nivel educativo** tiene un efecto significativo sobre la forma en que los y las estudiantes perciben el clima de convivencia en el centro. En general, los alumnos y alumnas de primaria, con independencia de sus lugares de origen, están más satisfechos que los de secundaria con las normas de convivencia y el respeto existente en su centro. Sin embargo, resulta curioso que los estudiantes de primaria, a pesar su satisfacción, crean, en mayor proporción que los de secundaria, que los conflictos y las agresiones son algo frecuente en los centros. Estos resultados pueden interpretarse en el mismo sentido que ya se ha hecho anteriormente: los y las estudiantes de secundaria son más críticos con el clima de convivencia que existe en sus centros, aunque no consideran que la falta de normas de organización y convivencia tenga como resultado un aumento significativo del número de agresiones y/o conflictos.

Finalmente se han analizado las respuestas del alumnado autóctono y de origen inmigrante teniendo en cuenta la **concentración** de éste último en el centro. Como puede observarse en el Cuadro 11, la concentración no afecta a los resultados de los alumnos y alumnas de procedencia extranjera. Por el contrario, sí tiene efecto sobre las opiniones del alumnado autóctono, en concreto sobre las relativas a la segunda pregunta, la relativa a si los compañeros y compañeras son amables y se portan bien. Los chicos y chicas escolarizados en centros con más del 30% de alumnado extranjero tienen opiniones más positivas que los que tienen menos compañeros y compañeras procedentes de diversos países.

Cuadro 11. Opinión del alumnado autóctono sobre aspectos de funcionamiento del centro y convivencia en función del porcentaje de estudiantes de origen inmigrante que hay en los centros

		Menos del 10%	Entre el 10 y el 30%	Más del 30%
Respeto hacia los demás	Nada o poco	17,4%	22,1%	15,3%
	Algo	35%	35,9%	26,2%
	Bastante o mucho	47,7%	42,1%	58,6%
Frecuencia de agresiones y conflictos	Nada o poco frecuentes	56,9%	53,1%	45,6%
	Relativamente frecuentes	26,1%	28,9%	25,5%
	Bastante o muy frecuentes	17%	18%	28,9%
Alumnos que crean más problemas	Españoles	19,3%	15,4%	6,1%
	Igual	64%	64,8%	57,9%
	Inmigrantes	16,6%	19,6%	36%

Sin embargo, cuando los datos se refieren a la tercera pregunta –la que hace referencia a la frecuencia de agresiones–, los alumnos y alumnas autóctonos que conviven con porcentajes altos de compañeros extranjeros, consideran que las agresiones son más frecuentes que los que están en centros que escolarizan menor número de inmigrantes. Resultados similares se producen en la cuarta pregunta, la que interroga acerca de qué alumnos y alumnas son los que generan más conflictos. También en este caso, cuando se trata de estudiantes escolarizados en centros con más del 30% de alumnado de origen inmigrante, hay mayor proporción de los que opinan que el alumnado de origen extranjero genera más conflictos. En resumen, esto significa que el alumnado autóctono que convive en los centros con mayores porcentajes de estudiantes de origen inmigrante es capaz de percibir los problemas de convivencia que se generan en sus centros, sin que ello afecte negativamente, a la valoración que tienen de los mismos. Por el contrario, el hecho de que en el centro estudien más o menos alumnos y alumnas de

origen extranjero, no es percibido por los propios hijos de inmigrantes como un factor que afecte al clima de convivencia escolar.

En resumen:

- La mayoría de los alumnos, con independencia de cuál sea su procedencia, consideran que hay suficientes normas de organización y de convivencia en su centro escolar.
- El porcentaje de alumnos y alumnas que no están satisfechos con las normas es relativamente escaso. No obstante, es relativamente superior en el caso del alumnado de origen inmigrante.
- Aproximadamente la mitad de los y las estudiantes afirman que sus compañeros y compañeras se portan bien con ellos y les respetan.
- Casi un 20% del alumnado considera que sus compañeros y compañeras no les respetan.
- La mayoría de los alumnos y alumnas afirman que los conflictos y agresiones no son comportamientos frecuentes en los centros educativos.
- Los alumnos y alumnas africanos son los que perciben, en mayor proporción, la existencia de conflictos y agresiones.
- Por el contrario, los y las estudiantes procedentes de países latinoamericanos son los que perciben una menor proporción de conflictos y agresiones en los centros.
- La gran mayoría del alumnado afirma que la responsabilidad en el origen de los conflictos y agresiones se reparte, en parte iguales, entre alumnos y alumnas autóctonos y de origen inmigrante.
- El alumnado de primaria está más satisfecho con las normas de organización y de convivencia que hay en su centro que el de secundaria.
- Aquellos alumnos y alumnas que están escolarizados en centros con más del 30% de alumnado de origen inmigrante hacen una valoración más positiva de las normas de organización y convivencia del centro que los que están escolarizados en centros con un porcentaje menor.
- No obstante, estos mismos alumnos afirman que en sus centros hay mayor número de conflictos y agresiones, cuyos responsables suelen ser los alumnos y alumnas procedentes de otros países

3.3.3.4. Las relaciones entre alumnado y profesorado y entre el propio alumnado

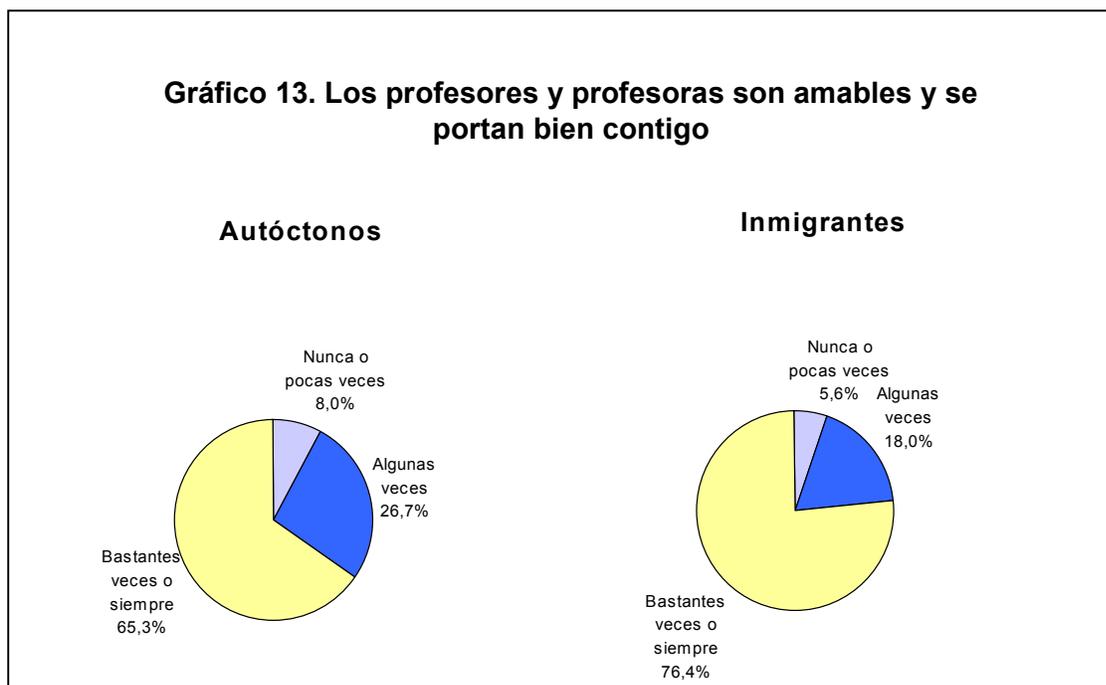
La percepción que tienen los alumnos y alumnas acerca de las relaciones que mantienen con el profesorado y de las que se producen entre ellos, resulta también fundamental a la hora de conocer la situación educativa de los y las estudiantes de origen inmigrante escolarizados en nuestros centros educativos. La presencia de alumnos y alumnas que, en muchas ocasiones, desconocen las lenguas oficiales que se hablan en España y que pueden tener tradiciones culturales y valores diferentes puede suscitar –tanto entre sus compañeros y compañeras, como entre el propio profesorado– actitudes que van desde la aceptación al rechazo, pasando por la ambivalencia. Por otra parte, en situaciones de interculturalidad, como las que cada vez con más frecuencia se producen en los centros educativos españoles, puede suceder que los grupos que comparten la misma lengua y cultura se cierren en sí mismos y establezcan pocas relaciones con otros grupos. Sin lugar a dudas, el proyecto educativo del centro y las actitudes del profesorado hacia la presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante van a facilitar, o a dificultar, el establecimiento de relaciones positivas y abiertas entre todos los miembros de la comunidad educativa.

3.3.3.4.1. Las relaciones de los alumnos con los profesores

Para conocer la opinión de los y las estudiantes sobre la actitud que tienen hacia ellos sus profesoras y profesores y sobre si perciben diferencias en el trato que estos últimos proporcionan al alumnado autóctono y al de origen inmigrante se incluyeron **dos preguntas** en el “**Cuestionario de alumnos y alumnas**” (ver Anexo III).

La **primera pregunta**, que aparece en el cuestionario con el número 11, estaba redactada del modo siguiente: “*¿Tus profesores o profesoras son amables y se portan bien contigo?*” Y tenía cinco opciones de respuesta:

“nunca”; “muy pocas veces”; “algunas veces”; “bastantes veces” y “siempre”. Los resultados muestran diferencias significativas entre las respuestas del alumnado autóctono y el de origen extranjero. El porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante que afirma que los profesores son amables y se portan bien con ellos –76,4%– es considerablemente superior al de alumnos y alumnas autóctonos –65,3%– (ver Gráfico 13). Del mismo modo, el porcentaje de alumnos autóctonos que comenta que sus profesores nunca son amables con ellos –8%– es superior al de alumnos de origen extranjero –5,6%–. Estos datos permiten afirmar que, aunque la valoración general de todo el alumnado es positiva, son los extranjeros los más contentos con el trato y la atención que reciben de sus profesores y profesoras. Para tener una mejor comprensión del significado de estos resultados se interpretarán, en las páginas siguientes, conjuntamente con los que se obtengan en el apartado dedicado al análisis de las expectativas del alumnado, ya que como se analizará en dicho apartado, las expectativas pueden explicar, en cierto modo, las diferencias de opinión entre los estudiantes autóctonos y extranjeros.



Al igual que en los dos apartados anteriores –grado de satisfacción con el funcionamiento del centro y clima de convivencia en el centro-, también en el que aquí nos ocupa, el **nivel educativo** muestra un efecto significativo sobre las opiniones del alumnado. Los alumnos y alumnas de primaria piensan que sus profesores les tratan mejor y son más amables con ellos que los de secundaria (ver Cuadro 12). Desde nuestro punto de vista, estos resultados se relacionan tanto con los objetivos educativos de cada una de estas etapas, como con las características evolutivas de los alumnos y alumnas. Las diferencias entre los estudiantes de primaria y secundaria se acentúan cuando se comparan las respuestas del alumnado de origen inmigrante con las del autóctono. También en este caso, es mayor el porcentaje de alumnos autóctonos de secundaria que se muestra insatisfecho (14,6%), que el de extranjeros (7,6%).

El **género** tiene un efecto significativo sobre las opiniones del alumnado respecto al trato recibido de sus profesores y profesoras. En general, son más los chicos que las chicas los que piensan que el profesorado no les trata con la amabilidad y el respeto debido. También en este caso, son los alumnos de secundaria los que muestran el menor grado de satisfacción,

Cuadro 12. Opinión sobre el trato que reciben del profesorado

	AUTÓCTONOS				INMIGRANTES			
	PRIMARIA		SECUNDARIA		PRIMARIA		SECUNDARIA	
	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER
Nunca o pocas veces son amables	6,9%	3,3%	14,6%	5,2%	5,7%	3,7%	7,6%	4,9%
Algunas veces son amables	22,4%	16,2%	33,8%	29,5%	13%	13,1%	26,8%	16%
Casi siempre o siempre son amables	70,6%	80,5%	51,6%	65,2%	81,2%	83,1%	65,5%	79%

ya que sólo el 51,6% afirma recibir la atención adecuada. El porcentaje de alumnas de secundaria que responde en el mismo sentido asciende al 65,2%. Por el contrario, son las alumnas inmigrantes de primaria las más satisfechas: el 83,1% de estas niñas considera que sus profesores y profesoras son siempre amables con ellas (ver Cuadro 12).

Por último, también se han encontrado diferencias destacables en función del **porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante** que están escolarizados en el centro. En general, y al igual que sucedía con el funcionamiento del centro y el clima de convivencia, la mayor parte de los alumnos y alumnas autóctonos y extranjeros que estudian con un porcentaje

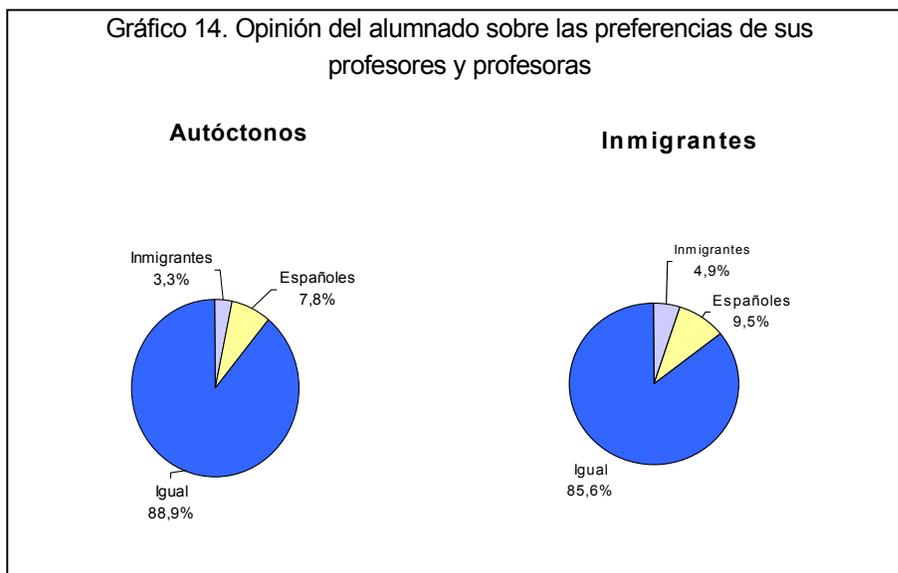
Cuadro 13. Opinión sobre el trato que reciben del profesorado en función del porcentaje de alumnos de origen inmigrante que hay en los centros

	AUTÓCTONOS			INMIGRANTES		
	Menos del 10%	Entre el 10 y el 30%	Más del 30%	Menos del 10%	Entre el 10 y el 30%	Más del 30%
Nunca o pocas veces son amables	8,2%	7,8%	3,6%	5,3%	7,4%	4,8%
Algunas veces son amables	26,5%	28,4%	22,2%	21,6%	19,5%	15,4%
Casi siempre o siempre son amables	65,2%	66,8%	74,2%	73,1%	73%	84,3%

superior al 30% de compañeros de origen inmigrante, afirman en mayores porcentajes que sus profesores son amables con ellos (ver Cuadro 13). El 74,2% de los alumnos y alumnas autóctonos piensan que el profesorado siempre es amable. Los porcentajes de satisfacción descienden a medida que

lo hace el número de estudiantes inmigrantes escolarizados en el centro: el 66,8% de los alumnos que estudian en centros que integran entre el 10% y el 30%, y el 65,2% en los que tienen menos del 10% de estudiantes de origen extranjero. Similares resultados encontramos en la población de origen inmigrante: el 84,3% de los que asisten a centros con una concentración de alumnado extranjero mayor del 30%, y el 73% de los que lo hacen en centros que concentran menor número de escolares inmigrantes (entre el 10% y el 30% y menos del 10%) considera que el profesorado siempre es amable.

La **segunda pregunta**, la número 27 del cuestionario, se refería a las preferencias del profesorado. Concretamente se decía al alumno o alumna *“Dime, por favor, cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas”*: *“la mayoría de mis profesores y profesoras prefiere a los alumnos y alumnas inmigrantes”*; *“la mayoría de mis profesores y profesoras prefiere a los alumnos y alumnas españoles”*; *“mis profesores y profesoras no tienen preferencias por unos frente a otros”*. La gran mayoría del alumnado, independientemente de su lugar de procedencia, elige la tercera opción: el



88,8% del alumnado autóctono y el 85,6% del de origen inmigrante (ver Gráfico 14). Por tanto, puede concluirse que los y las escolares no creen que

los profesores discriminen a los estudiantes por sus países de origen. El porcentaje de estudiantes, autóctonos o extranjeros, que eligieron las otras dos opciones fue muy escaso (ver Gráfico 14).

En resumen:

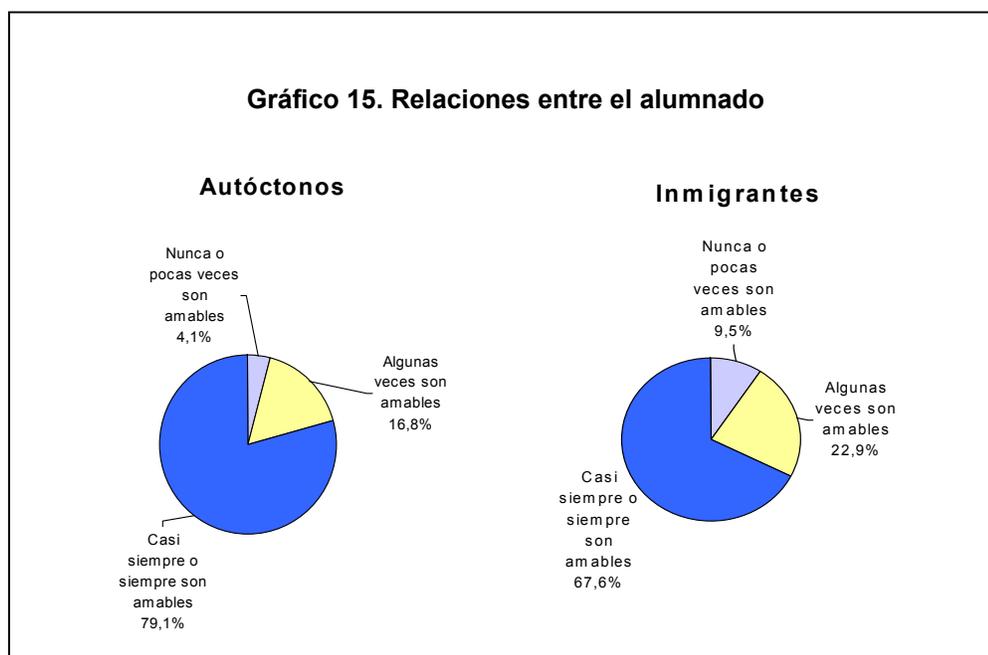
- La mayoría del alumnado considera que sus profesores son amables y se portan bien con ellos.
- Las valoraciones positivas del alumnado de origen inmigrante se sitúan ligeramente por encima de las de los alumnos y alumnas autóctonos.
- El porcentaje de estudiantes, tanto autóctonos como extranjeros, que afirman que sus profesores no son amables y se portan mal con ellos es muy escaso.
- El alumnado de primaria se muestra más satisfecho con el trato recibido de sus profesoras y profesores que el de secundaria.
- Las alumnas consideran, en mayor proporción que sus compañeros, que sus profesores son amables y se portan bien con ellas.
- El grupo que muestra un mayor grado de satisfacción respecto al trato que les dispensa el profesorado es el de las alumnas de primaria.
- El grupo que muestra un menor grado de satisfacción respecto al trato que les dispensa el profesorado es el del alumnado de secundaria.
- La práctica totalidad del alumnado señala que el profesorado no muestra ningún tipo de preferencia por los alumnos y alumnas, en función de su lugar de procedencia.
- El alumnado que procede de centros que escolarizan a más de un 30% de alumnos y alumnas de origen inmigrante hace una valoración más positiva del trato que reciben de sus profesores.

3.3.3.4.2. Las relaciones que se establecen entre el alumnado

Tal como señalamos en las páginas iniciales de este capítulo, las relaciones que establece el alumnado entre sí dentro del contexto escolar son, sin duda, uno de los mejores indicadores de su integración social y educativa. Elementos tales como: los programas existentes en un centro, la

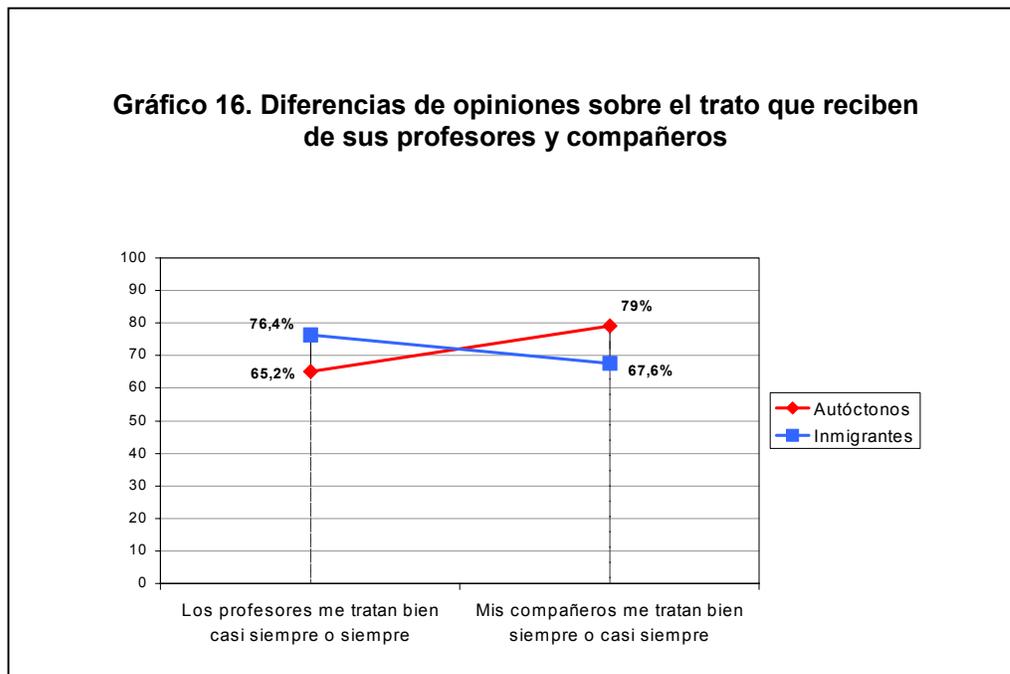
actuación del profesorado, la organización y funcionamiento del centro y las normas de convivencia, contribuyen a la mejora de los aprendizajes, así como al desarrollo personal y social de los niños, niñas y jóvenes. Por todo ello se incluyeron los siguientes temas en **cinco preguntas** correspondientes al **“Cuestionario de alumnos y alumnas”** (ver Anexo III): *percepción del comportamiento de los iguales respecto a uno mismo, relaciones con los iguales, preferencias de elección a la hora de elegir compañeros y compañeras de juego, preferencias de elección a la hora de elegir compañeros y compañeras para hacer un trabajo y preferencias de elección de la clase, en general.*

La **primera pregunta**, que aparece en el cuestionario con el número 12, decía: “¿Tus compañeros y compañeras son amables y se portan bien contigo?”. Tenía las siguientes cinco opciones de respuesta: “nunca”; “muy pocas veces”; “algunas veces”; “bastantes veces” y “siempre”. La mayoría de los escolares eligieron las opciones bastantes veces y siempre, lo que significa que están satisfechos con el comportamiento que tienen sus compañeros y compañeras hacia ellos. No obstante, hay que tener en cuenta que se encontraron diferencias significativas entre las respuestas del alumnado autóctono y las del extranjero. Mientras el 79% de los alumnos y alumnas



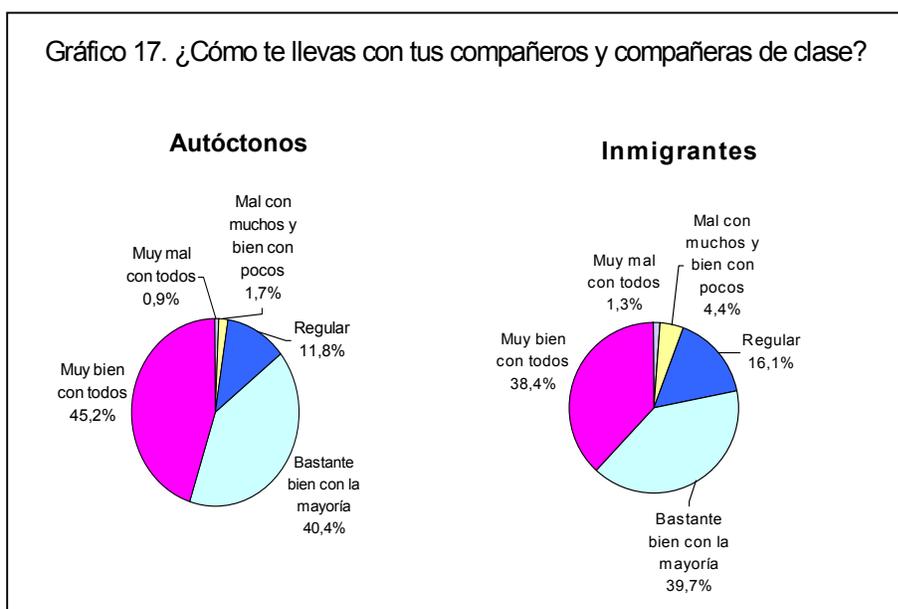
autóctonos afirman que bastantes veces o siempre sus compañeros y compañeras son amables y se portan bien con ellos, el porcentaje disminuye hasta el 67,6% en el caso de los de origen inmigrante. Si nos centramos en las respuestas de índole negativa, obviamente, los resultados muestran la misma tendencia. Tan sólo un 4,1% de los y las estudiantes autóctonos se sienten insatisfechos con el comportamiento de sus compañeros y compañeras, mientras que en el grupo de los de origen inmigrante el porcentaje asciende al 9,5% (ver Gráfico 15). Estos resultados permiten afirmar que, aunque el grado de satisfacción que muestra el alumnado respecto a las relaciones con sus compañeros y compañeras es aceptable, son los estudiantes que vienen de otros países los que se muestran en más casos insatisfechos.

En este sentido resulta de gran interés la comparación entre las respuestas que dan los alumnos y alumnas autóctonos y los de origen extranjero a las preguntas relativas a la valoración y el trato que reciben de sus profesores y profesoras y al recibido de sus compañeros y compañeras.



Como puede observarse en el Gráfico 16, los alumnos y alumnas de origen inmigrante se sienten mejor tratados por los docentes que por sus compañeros. Por el contrario, el alumnado autóctono se considera mejor tratado por sus iguales que por sus profesores y profesoras.

La **segunda pregunta**, la número 25 del cuestionario, abundaba en el tema de las relaciones entre iguales. En concreto, la cuestión era la siguiente. “¿Cómo te llevas con tus compañeros y compañeras de clase?”: “muy mal con todos o casi todos”; “mal con muchos y bien con pocos”; “regular: con unos peor y con otros mejor”; “bastante bien con la mayoría”; “muy bien con todos o casi todos”. Del mismo modo que en la pregunta anterior, la mayor parte del alumnado elige una de las dos últimas opciones, lo que muestra que las relaciones con sus iguales son positivas. Pero también en este caso el porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante que elige estas opciones es significativamente inferior al del autóctono. Así, mientras el 87,5% del alumnado autóctono responde que las relaciones con sus compañeros y compañeras son buenas o muy buenas, solo el 78,2% en el caso del extranjero contesta positivamente (ver Gráfico 17).



Como se comprueba a continuación, las tres últimas preguntas tienen cierta semejanza, ya que tratan de conocer cuáles son las preferencias de los alumnos a la hora de elegir compañeros y compañeras para realizar diferentes actividades. Los resultados obtenidos en estas tres preguntas aparecen resumidos en el Cuadro 14.

Cuadro 14. Preferencias de los alumnos y alumnas

		AUTÓCTONOS	INMIGRANTES
Para jugar o divertirse, eligen a:	Autóctono	23%	8,2%
	Inmigrante	0,5%	7,9%
	Me da igual	76,4%	83,7%
Para hacer un trabajo, eligen a:	Autóctono	25,9%	10,9%
	Inmigrante	0,9%	7,7%
	Me da igual	73,2%	81,4%
Los compañeros prefieren a:	Autóctono	32,6%	15,2%
	Inmigrante	7,6%	10,3%
	Me da igual	59,8%	74,5%

La **tercera pregunta**, que aparece en el cuestionario con el número 21, trataba de conocer las preferencias del alumnado para elegir compañeros y compañeras de juego. “*Cuando tienes que elegir a un compañero o compañera para hacer un trabajo eliges*”: “*a un español o española*”; “*a un extranjero*”; “*me da lo mismo*”. La mayoría de los alumnos eligen la tercera opción, lo que significa que la procedencia de sus compañeros y compañeras no es un factor determinante de sus preferencias (ver Cuadro 14). No obstante, es significativamente superior el porcentaje de estudiantes autóctonos que prefieren compañeros autóctonos, el 23%, que el de extranjeros que prefieren también compañeros de juego de procedencia extranjera: el 7,9%.

Los resultados muestran la misma tendencia cuando la pregunta se refiere a las preferencias para realizar un trabajo. La **cuarta pregunta**

analizada en este apartado, que aparece en el cuestionario con el número 22, está redactada del siguiente modo. *“Cuando tienes que elegir a un compañero o compañera para hacer un trabajo eliges”*: *“a un español o española”*; *“a un inmigrante”*; *“me da lo mismo”*. De nuevo encontramos que la mayoría del alumnado afirma no tener preferencias claramente establecidas. Sin embargo, son otra vez los alumnos y alumnas autóctonos los que elegirían en un porcentaje sensiblemente más elevado, 32,6%, que los alumnos de origen inmigrante, 15,2%, a compañeros de su país para realizar un trabajo (ver Cuadro 14).

La **quinta pregunta** tenía un carácter más genérico, pues no se interrogaba a los niños sobre sus propias preferencias, sino sobre su opinión acerca de lo que piensan la mayoría de sus compañeros y compañeras. Así, se les preguntaba: *“Dime, por favor, cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas”*: *“la mayoría de mi clase prefiere tener compañeros y compañeras de origen español”*; *“a la mayoría de mi clase le gusta tener compañeros y compañeras que no sean españoles”*; *“a la mayoría de mi clase le da igual de dónde son sus compañeros”*. Al igual que en las dos cuestiones previas, y aunque en este caso la pregunta era más indirecta, la respuesta mayoritaria fue la tercera, que eligieron el 59,8% de los alumnos y alumnas autóctonos y el 74,5% de los de origen inmigrante. Pero también, de nuevo, son los estudiantes de nuestro país los que afirman en mayor porcentaje (32,6%) que, en general, la mayoría de su clase prefiere tener compañeros y compañeras autóctonos (ver Cuadro 14).

Resulta bastante llamativo que en las tres últimas preguntas el porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante que elige, preferentemente, compañeros y compañeras autóctonos, es siempre superior al de aquellos que eligen a compañeros y compañeras de origen inmigrante. Esta tendencia es claramente inversa a la que muestran los alumnos y alumnas autóctonos que prefieren elegir a otros del país para realizar las diferentes actividades.

Cuando se analizan las respuestas del alumnado utilizando como criterio el **nivel educativo** se comprueba que son los alumnos y alumnas de secundaria quienes entienden que sus compañeros y compañeras muestran una mayor preferencia por los compañeros y compañeras de origen autóctono. El 34,7% de los estudiantes autóctonos y el 17,2% de los extranjeros que cursan educación secundaria, opinan que sus compañeros y compañeras prefieren a los alumnos y alumnas de su mismo país. No obstante, hay que tener en cuenta que el 73,5% de los primeros y el 58,6% de los segundos eligen la tercera opción, lo que significa que no discriminan entre alumnado autóctono y de origen inmigrante a la hora de elegir compañeros y compañeras para realizar diferentes actividades (ver cuadro 15).

Cuadro 15. Preferencia del alumnado por compañeros en función de la etapa en la que estén escolarizados

		PRIMARIA		SECUNDARIA	
		Autóctonos	Inmigrantes	Autóctonos	Inmigrantes
Los compañeros prefieren a:	Españoles	29,5%	12,7%	34,7%	17,2%
	Inmigrantes	8,9%	6,7%	6,6%	9,4%
	Igual	58,6%	80,5%	58,6%	73,5%

En resumen:

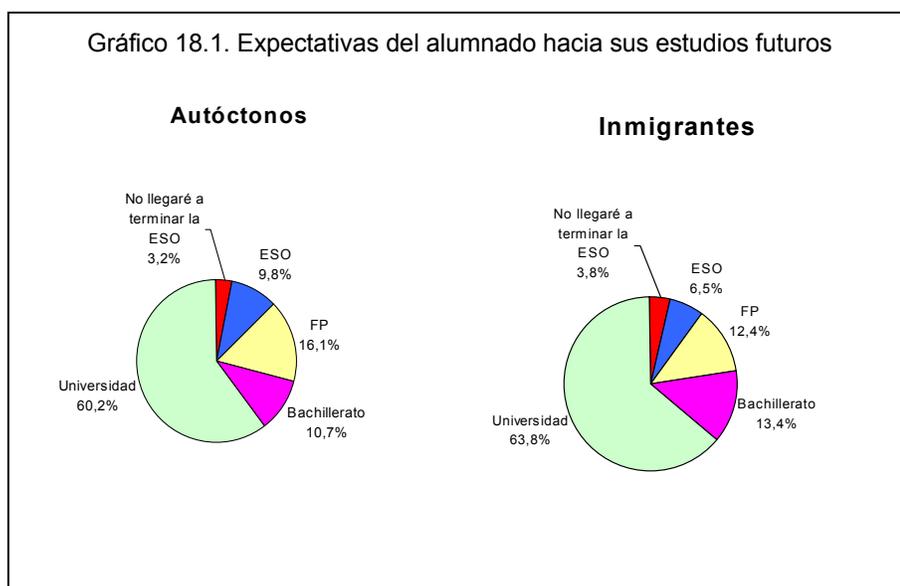
- La mayoría de los alumnos y alumnas consideran que sus compañeros y compañeras son amables y se portan bien con ellos.
- El grado de satisfacción con las relaciones que se establecen con los iguales es siempre más alto en el alumnado autóctono que en el de origen inmigrante.
- El porcentaje de estudiantes que no están satisfechos con las relaciones que establecen con sus iguales es muy escaso.
- El grado de insatisfacción con las relaciones entre iguales es mayor en el alumnado de origen inmigrante.
- Los alumnos y alumnas autóctonos consideran que sus compañeros y compañeras les tratan mejor que sus profesores y profesoras. Por el contrario, los estudiantes de origen inmigrante afirman que el profesorado les trata mejor que sus iguales.
- La mayoría del alumnado no tiene preferencias claras cuando tiene que elegir compañeros y compañeras para jugar o realizar un trabajo.
- Cuando estas preferencias aparecen, son más marcadas entre el alumnado autóctono quienes prefieren a compañeros y compañeras de su mismo país.
- Tampoco se muestran claras preferencias cuando se pregunta acerca de las elecciones que harían la mayor parte de los compañeros y compañeras de clase. Pero cuando se muestran la tendencia se manifiesta en el sentido anteriormente descrito: son los estudiantes autóctonos los que prefieren compañeros de su mismo país.
- Los alumnos y alumnas de secundaria muestran una preferencia más clara, que los de primaria, por los estudiantes autóctonos como compañeros de actividades –sean éstas lúdicas o académicas-.

3.3.3.5. Las expectativas del alumnado

Como se apuntó en el capítulo anterior, las expectativas que tiene el alumnado en relación a sus posibilidades académicas futuras tienen una gran importancia e influyen sobre el rendimiento académico y el compromiso

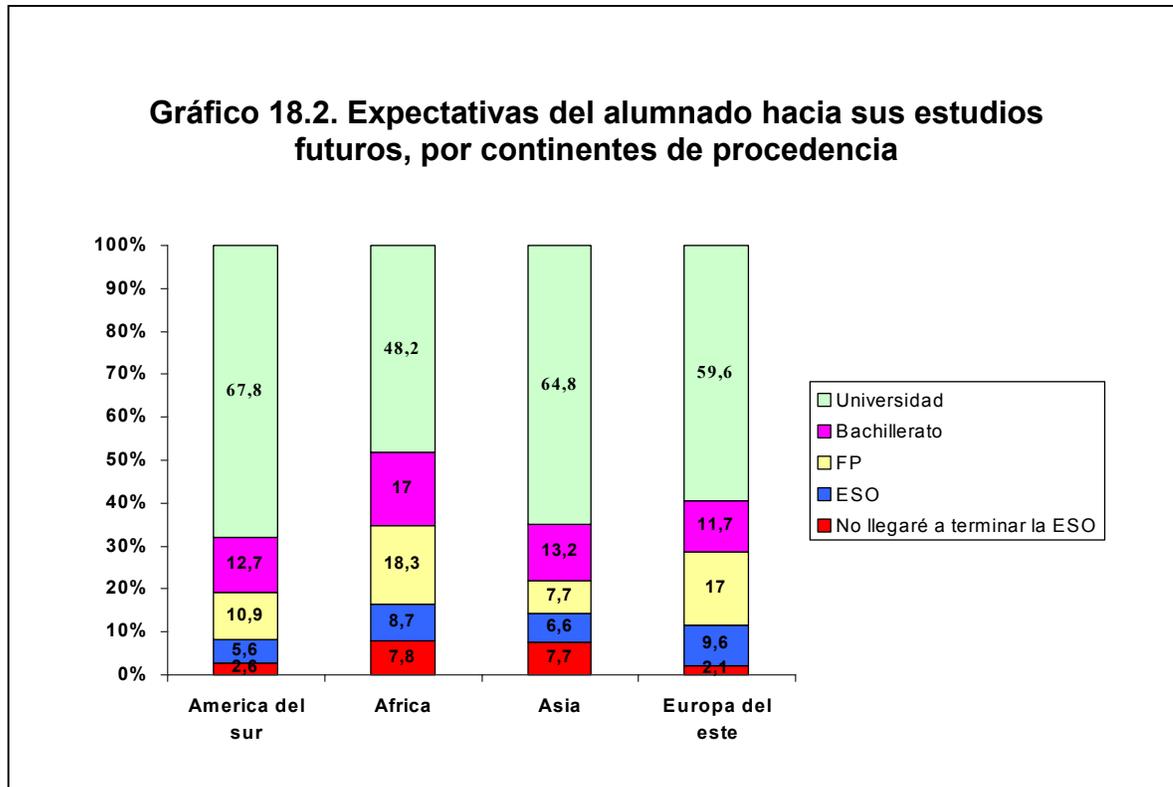
con el estudio. Asimismo, las complejas interacciones que se producen entre las expectativas del profesorado, las de los progenitores y las que tienen los propios alumnos y alumnas sobre ellos mismos juegan un papel muy relevante sobre la forma en que se organizan y desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para tener un cierto conocimiento sobre las expectativas de los y las estudiantes se incluyeron **dos preguntas** en el **“Cuestionario de los alumnos y alumnas”** (ver Anexo III). La primera les interrogaba acerca de sus *perspectivas académicas de futuro*, mientras que la segunda trataba de averiguar si, en opinión del alumnado, las *oportunidades laborales* de las personas que vienen de otros países son similares a las de autóctonas. A continuación se resumen los resultados obtenidos en ambas preguntas.

La **primera**, que aparece en el cuestionario con el número 18, decía “¿Hasta dónde te gustaría llegar en el futuro en los estudios?”: “no sé si podré acabar la ESO”; “me conformo con acabar la ESO”; “quiero estudiar una profesión sin ir a la Universidad”; “quiero terminar el Bachillerato”; “me gustaría acabar una carrera universitaria”. Las respuestas obtenidas en esta pregunta indican que no existen diferencias entre las expectativas del alumnado autóctono y las del de origen inmigrante. En ambos casos, más de



la mitad de la muestra responde que le gustaría acabar una carrera universitaria –60,2% en el caso de los estudiantes autóctonos y 63,8% en el de los inmigrantes (Gráfico 18.1). Tan sólo un 3,2% del alumnado autóctono y un 3,8% del extranjero no cree que vaya a terminar la ESO. Este porcentaje llama la atención cuando se le compara con la proporción real de alumnos y alumnas que no consigue acabar la educación secundaria obligatoria que, que según las estadísticas de las diferentes Administraciones educativas, se sitúa en tono a un 21%.

Sin embargo, cuando se analizan las respuestas del alumnado extranjero utilizando como criterio su **zona de procedencia**, se comprueba que son los alumnos y alumnas africanos los que tienen expectativas más bajas respecto al nivel de estudios que van a alcanzar. Menos de la mitad, el 48,2%, afirma que quiere ir a la Universidad, y un 7,6% dice que no cree que consiga acabar la ESO. Además son los y las escolares africanos, junto con



los que proceden de los países de Europa del Este, los que en mayor porcentaje esperan poder estudiar una profesión sin necesidad de ir a la universidad: en concreto el 18,3% de la muestra de estudiantes africanos espera acabar la Formación Profesional (ver Gráfico 18.2).

El **nivel educativo** que cursan los y las estudiantes también tiene un efecto significativo sobre sus expectativas acerca del nivel de estudios que piensan alcanzar. Parece que los estudiantes, a medida que aumentan en nivel educativo, son más realistas. Así, mientras el 70% del alumnado de primaria espera llegar a la Universidad, esta cifra se sitúa en torno al 50% en el caso de los y las estudiantes de secundaria.

Finalmente hay que señalar que también el **género** tiene un efecto significativo sobre las expectativas de los y las alumnas en relación al nivel académico que esperan alcanzar. En general, las chicas –con independencia de que sean de familias españolas o de origen inmigrante- aspiran a alcanzar mayores niveles de cualificación que los chicos. El 78% de las alumnas autóctonas de primaria y el 59,9% de las de secundaria piensan llegar a la Universidad. En el caso de las alumnas que vienen de otros países estos porcentajes se sitúan en el 83,5% en primaria y el 65,9% en secundaria. En el caso de sus compañeros, los porcentajes son considerablemente inferiores. El 65,6% de los alumnos autóctonos de primaria y el 45,3% de los de secundaria piensan llegar a la Universidad. Similares porcentajes se encuentran entre la población de alumnos de origen inmigrante: el 64,5% de primaria y el 46,9% de secundaria.(ver Cuadro 16).

Cuadro 16. Expectativas del alumnado autóctono y de origen inmigrante por etapas y genero

	AUTÓCTONOS				INMIGRANTES			
	PRIMARIA		SECUNDARIA		PRIMARIA		SECUNDARIA	
	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER
No terminaré la ESO	2,5%	1,9%	5%	2,6%	5%	2,7%	4,3%	3,5%
ESO	10,5%	5,0%	14,4%	7,7%	6,2%	1,9%	11,9%	4,3%
FP	11,5%	8,4%	21,7%	18,7%	11,2%	3,8%	20,2%	11,6%
Bachillerato	9,9%	6,8%	13,6%	11%	13,1%	8%	16,2%	14,6%
Universidad	65,6%	78%	45,3%	59,9%	64,5%	83,5%	46,9%	65,9%

La **segunda pregunta** que se analiza en este apartado sobre las expectativas del alumnado, se refería a las oportunidades laborales futuras. Se trata de la pregunta 36 del cuestionario, que se enunciaba del siguiente modo: “Crees que los alumnos y alumnas inmigrantes van a tener en el futuro las mismas oportunidades que tú para encontrar un buen trabajo”. Los y las estudiantes encuestados podían elegir entre cuatro opciones de respuesta: “van a tener las mismas oportunidades”; “van a tener más ventajas”; “algunos tendrán más oportunidades y otros tendrán menos”; “van a tener menos oportunidades que yo”. En general, se puede afirmar que la mayor parte de los y las estudiantes eligen la primera opción, lo que supone que consideran que el alumnado de origen inmigrante va a tener las mismas oportunidades que ellos, a la hora de encontrar un puesto de trabajo en el futuro. No obstante se encuentran diferencias cuando se comparan las respuestas del

alumnado autóctono e inmigrante. El 20% de los y las estudiantes autóctonos opinan que los que proceden de otros países tendrán más problemas que ellos para conseguir un trabajo en el futuro. Este porcentaje se reduce considerablemente -7,4%-, cuando quienes opinan son los alumnos y alumnas que proceden de otros países.

Como muestra el Cuadro 17, y al igual que sucedía en la pregunta anterior, las variables **nivel educativo y género** han mostrado un efecto significativo sobre las expectativas del alumnado sobre su inserción en el mundo laboral. Los y las escolares que cursan primaria consideran, en mayor proporción que los de secundaria, que las oportunidades laborales de sus compañeros y compañeras de origen inmigrante van a ser iguales que las suyas. Asimismo, es mayor la proporción de chicos que de chicas que considera que el alumnado extranjero va a tener problemas para encontrar un buen trabajo. En este sentido, es importante destacar que nuevamente son los alumnos de secundaria los que tienen unas expectativas más bajas respecto a las oportunidades laborales que van a tener en el futuro sus compañeros y compañeras inmigrantes.

Cuadro 17. Opinión sobre las oportunidades laborales de los alumnos y alumnas de origen inmigrante

	AUTÓCTONOS				INMIGRANTES			
	PRIMARIA		SECUNDARIA		PRIMARIA		SECUNDARIA	
	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER
Tendrán las mismas oportunidades	79%	84,2%	66,6%	78,8%	81,4%	88,3%	81,1%	88,2%
Tendrán más ventajas	3,7%	2,9%	3,7%	2%	9,9%	7,8%	9,4%	4,7%
Tendrán menos ventajas	17,2%	12,8%	29,7%	19,3%	8,7%	3,9%	9,4%	7,1%

En resumen:

- La mayoría de los alumnos y alumnas, con independencia de su procedencia, tienen expectativas altas acerca del nivel educativo que van a alcanzar.
- El porcentaje de estudiantes que no espera acabar la ESO es muy bajo. Este porcentaje contrasta con las cifras reales de alumnos y alumnas que abandonan la escuela sin alcanzar dicha titulación que asciende al 21%.
- Los alumnos y alumnas de origen africano son los que muestran expectativas más bajas respecto al nivel académico que piensan conseguir. Menos de la mitad espera ir a la universidad y un 7,8% no cree que vaya a acabar la ESO.
- Por el contrario, es en este grupo de alumnos y alumnas donde son más altas las expectativas de conseguir una formación profesional cualificada que les permita trabajar.
- Las expectativas académicas del alumnado de primaria son más altas que las del de secundaria.
- Las expectativas académicas de las alumnas son superiores a las que tienen los alumnos.
- Al igual que sucedía con las expectativas académicas, en general, no se encuentran diferencias entre el alumnado autóctono y el de origen inmigrante respecto a sus expectativas laborales de futuro.
- Cuando se producen estas diferencias, son los alumnos autóctonos los que opinan, en mayor proporción que los extranjeros, que los estudiantes de origen inmigrante tendrán más problemas para encontrar un buen trabajo en el futuro.
- Los alumnos y alumnas de primaria mantienen expectativas laborales más altas para el alumnado que procede de otros países que las de los de secundaria.
- Los alumnos tienen expectativas más bajas sobre la inserción laboral de sus compañeros de origen inmigrante que las alumnas.
- Los alumnos de secundaria son quienes auguran un peor futuro laboral a sus compañeros y compañeras que vienen de otros países.

3.3.4. Las opiniones de los progenitores

El contexto familiar influye poderosamente en la adaptación de los alumnos y alumnas a la escuela y en sus posibilidades de aprendizaje. En el primer capítulo de este estudio³¹ se han analizado los datos relativos al contexto sociocultural en el que se encuentran las familias encuestadas y se han comentado las principales diferencias encontradas entre las familias autóctonas y las inmigrantes. En este capítulo se van a analizar los resultados de las respuestas dadas por las familias –extranjeras y autóctonas- en el cuestionario elaborado para ellas, esto es el **“Cuestionario de familias”** (ver Anexo IV). Lo primero que se debe señalar es que el porcentaje de familias de origen inmigrante que respondieron a la encuesta fue considerablemente inferior al de las autóctonas. Esto viene a corroborar uno de los principales problemas que ya se han detectado en estudios previos sobre este tema en estudios semejantes (Cuesta Azofra, 2000; García Hernández y Moreno Herrero, 2001; Colectivo IOE, 1996): *las relaciones entre las familias de origen inmigrante y la escuela son menos fluidas y dinámicas que las que se establecen con las familias autóctonas*. En general, puede decirse que los progenitores inmigrantes tienen dificultades para colaborar con las demandas de la escuela por muchos y muy variados problemas, entre los que destacan las dificultades con el idioma autóctono, tanto oral como escrito, los posibles temores derivados de su situación legal en España y, en muchos casos, el desconocimiento de las prácticas que regulan el funcionamiento y la dinámica de los centros educativos en nuestro país³².

El contenido de este capítulo se ha dividido en **siete apartados**. Los **cinco primeros** son *coincidentes con los incluidos en el análisis de las opiniones del profesorado –Capítulo 2 -, y del alumnado –Capítulo 3 -,* por lo que serán comparados entre sí y ampliamente discutidos en el Capítulo 5 de este estudio, dedicado a las conclusiones. Los **dos últimos** apartados –el seis

³¹ El segundo del total de los estudios de que consta esta investigación.

³²El número total de familias autóctonas y de origen inmigrante que respondieron al cuestionario aparece recogido en la Tabla 6 del apartado en el que se describe la muestra.

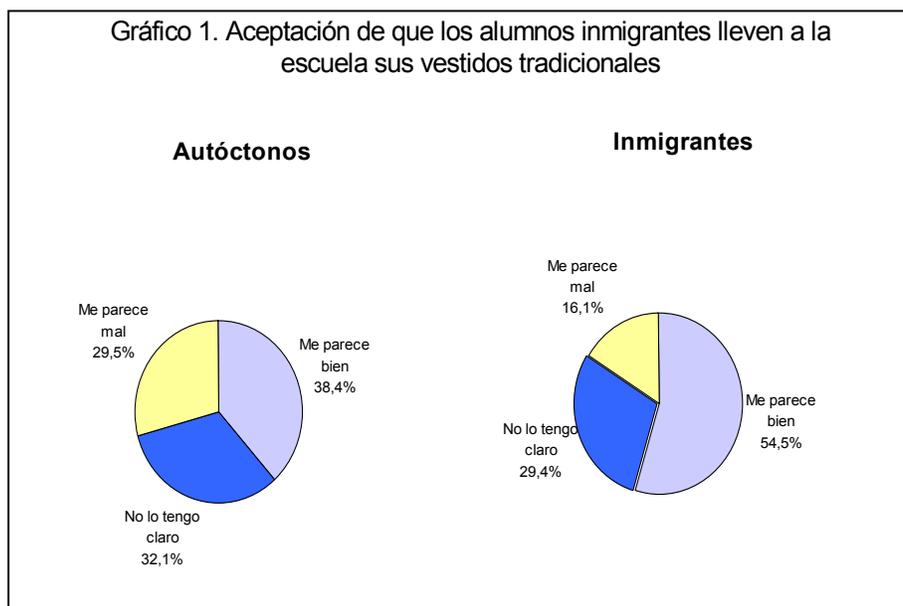
y el siete- *son específicos de este capítulo, ya que incluyen información relativa a la situación personal en la que se encuentran las familias, su valoración sobre los diferentes servicios que les proporcionan las administraciones públicas y sus ideas sobre los posibles cambios que habría que introducir para mejorar la integración de los alumnos y alumnas de origen inmigrante en los centros educativos.* A continuación se describe el contenido de cada uno de los apartados que forman parte de este capítulo.

El **primer apartado** se dedica a analizar las actitudes que las familias, tanto autóctonas como extranjeras, tienen hacia la integración. El **segundo apartado** presenta una valoración general –elaborada a partir de las opiniones de los padres y las madres encuestadas sobre la situación educativa en la que se encuentra el alumnado de origen inmigrante. El **tercero**, incluye las opiniones de las familias respecto al funcionamiento de los centros educativos, haciendo especial hincapié en las ideas de los progenitores sobre el impacto que la presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante puede tener en el funcionamiento del centro y en su clima de convivencia. En el **cuarto apartado** se analizan las opiniones de los padres y madres respecto a las relaciones que se producen entre los diferentes miembros que constituyen la comunidad educativa. El **quinto** se dedica a las expectativas que los progenitores tienen hacia el futuro académico y profesional de sus hijos e hijas. En el **sexto** se analiza la situación personal en la que se encuentran las familias, especialmente las de los estudiantes extranjeros y su valoración de los servicios sociales. Finalmente, en el **séptimo** y último **apartado** se presentan una serie de propuestas de cambio que, a juicio de las familias, podrían contribuir a mejorar la integración del alumnado de origen inmigrante en nuestro sistema educativo

3.3.4.1. Las actitudes ante la inmigración

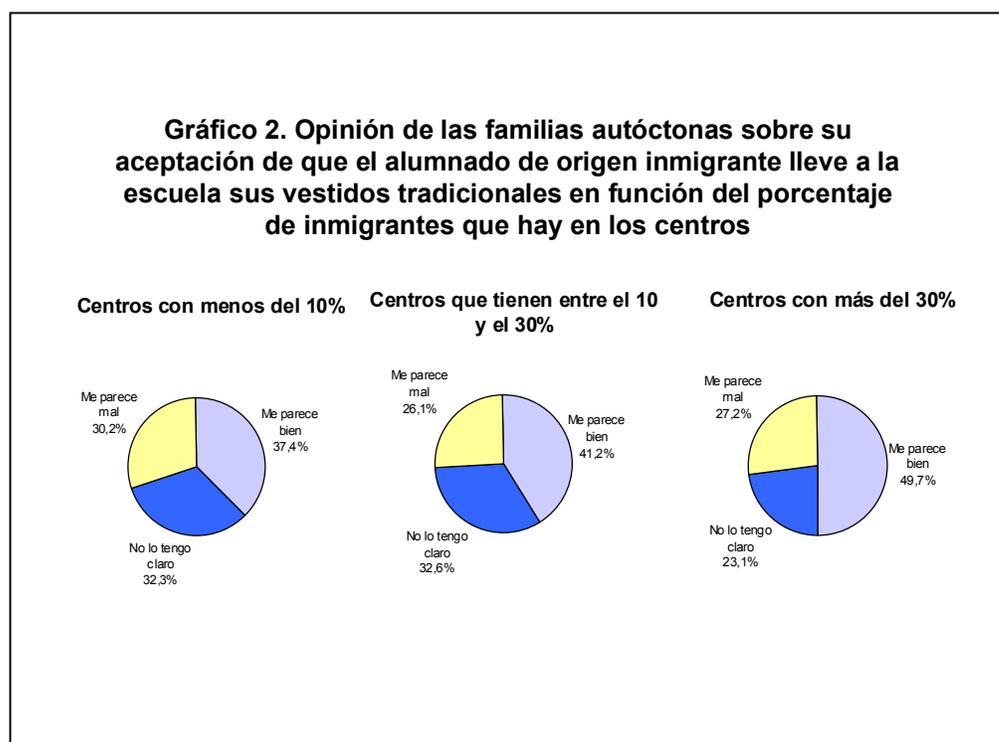
Como se ha adelantado en las páginas anteriores, en este apartado se analizan los resultados obtenidos en **dos preguntas**: una relativa a la *posibilidad de vestir en la escuela de acuerdo con las prácticas culturales tradicionales* y la otra sobre la *conservación de la propia lengua*. Esta última pregunta fue respondida únicamente por las familias inmigrantes.

La **primera pregunta**, la número 16 del cuestionario, pedía lo siguiente. “Dígame, por favor, si está de acuerdo con que los alumnos y alumnas de origen inmigrante puedan llevar a la escuela los vestidos característicos de su cultura o religión”. Se podía elegir entre las siguientes opciones: “me parece bien que puedan llevarlos”; “no lo tengo claro”; “me parece negativo que lleven a la escuela los vestidos propios de su cultura”. Los resultados muestran diferencias significativas entre las actitudes de las familias autóctonas y las de origen inmigrante. Más de la mitad de las segundas, el 54,5%, eligieron la primera opción, lo que supone que están de acuerdo con la posibilidad de que los alumnos y alumnas lleven los vestidos propios de su cultura y/o religión (ver Gráfico 1).



Este porcentaje disminuye hasta un 38,4% cuando son las familias autóctonas las que responden. Si se analizan las respuestas contrarias a estas prácticas, el 29,5% de las familias autóctonas y el 16,1% de las extranjeras considera negativa la utilización de vestidos propios de ciertas culturas o religiones.

Cuando se analizan las respuestas de las familias autóctonas teniendo en cuenta la **concentración** de extranjeros en los centros que escolarizan a sus hijos, los resultados muestran que las opiniones de aquellas cuyos hijos asisten a centros con más del 30% de alumnos extranjeros, son muy similares a las de las familias inmigrantes. En este caso, el 49,7% de los progenitores autóctonos y el 54,5 % de los inmigrantes, están de acuerdo con que los alumnos y alumnas vistan de acuerdo con su cultura y religión (ver Gráfico 2).

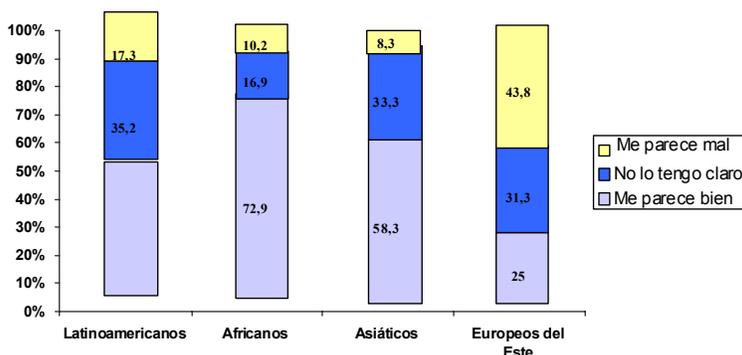


Estos resultados permiten afirmar que, en general, las familias autóctonas y las inmigrantes atribuyen un valor diferente a las señas de identidad cultural. Así, mientras las segundas defienden mayoritariamente que sus hijos e hijas utilicen la indumentaria característica de su cultura y religión, las familias autóctonas no lo tienen muy claro. Posiblemente consideren que el uso de estos tipos de indumentaria puede ser un motivo de discriminación para los y las alumnas extranjeros y que la ausencia de distintivos culturales facilita la integración en nuestra propia cultura. Sin embargo, parece que la experiencia en el trato con personas de otras culturas –lo que sucede en los centros con mayores concentraciones de alumnado de origen inmigrante hace que padres y madres autóctonos se vuelvan más tolerantes y consideren de forma más positiva las diferencias. Así pues, los resultados parecen indicar que es la falta de conocimiento sobre los distintos usos y costumbres culturales la que puede estar originando la actitud recelosa que muestran la mayor parte de las familias autóctonas.

Cuando se analizan las respuestas de las familias de origen inmigrante según las **zonas de las que proceden**, se encuentran también diferencias relevantes y significativas. Mientras que el 72,9% de los progenitores procedentes de África se muestran favorables a la utilización de los vestidos tradicionales, sólo el 25% de los originarios de los distintos países de Europa del Este mantienen la misma opinión. En una postura intermedia se sitúan las familias latinoamericanas –el 47,5% está a favor- y las asiáticas –58,3% - (Gráfico 3). Estos resultados se explican fácilmente si tenemos en cuenta que el peso que las tradiciones culturales y religiosas tienen dentro de cada uno de estos grupos. Así, mientras las familias africanas pueden considerar una necesidad mantener sus características culturales –y quizás especialmente las normas religiosas-, las procedentes de Europa del Este no tienen, lógicamente, usos, costumbres o religiones muy diferentes a las nuestras ³³. Así pues, el hecho de que el porcentaje de familias procedentes de la Europa no comunitaria que mantienen actitudes menos tolerantes hacia los vestidos relacionados con tradiciones culturales o religiosas sea mayor que el de las españolas, podría indicar que, incluso, lo considerarían un factor que contribuye a la discriminación de sus propios hijos e hijas. Tal vez la respuesta de este sector de la inmigración a esta y otras de las cuestiones podría indicar rechazo hacia la inmigración de otras procedencias.

³³ Aunque muchos ciudadanos procedentes de la Europa no comunitaria puedan ser de religión musulman

Grafico 3. Aceptación de que los alumnos y alumnas de origen inmigrante lleven a la escuela sus vestidos tradicionales por zonas de procedencia



La **segunda pregunta** que se analiza en este apartado, la número 23 del cuestionario, sólo fue respondida por las familias de origen inmigrante. En ella se les pedía que “Señalasen con cual de estas afirmaciones está más de acuerdo”: “lo mejor para mi hijo o hija es que aprenda cuanto antes la lengua y la cultura española y olvide la de nuestro país de origen”; “lo mejor para mi hijo o hija es que conserve nuestra lengua y costumbres pero aprenda también la lengua y la cultura española”. La práctica totalidad de los padres y madres encuestados –el 97,3%– elige la segunda opción, lo que, sin lugar a dudas, refleja una opción unánime por una integración social y educativa respetuosa con la diversidad lingüística y cultural.

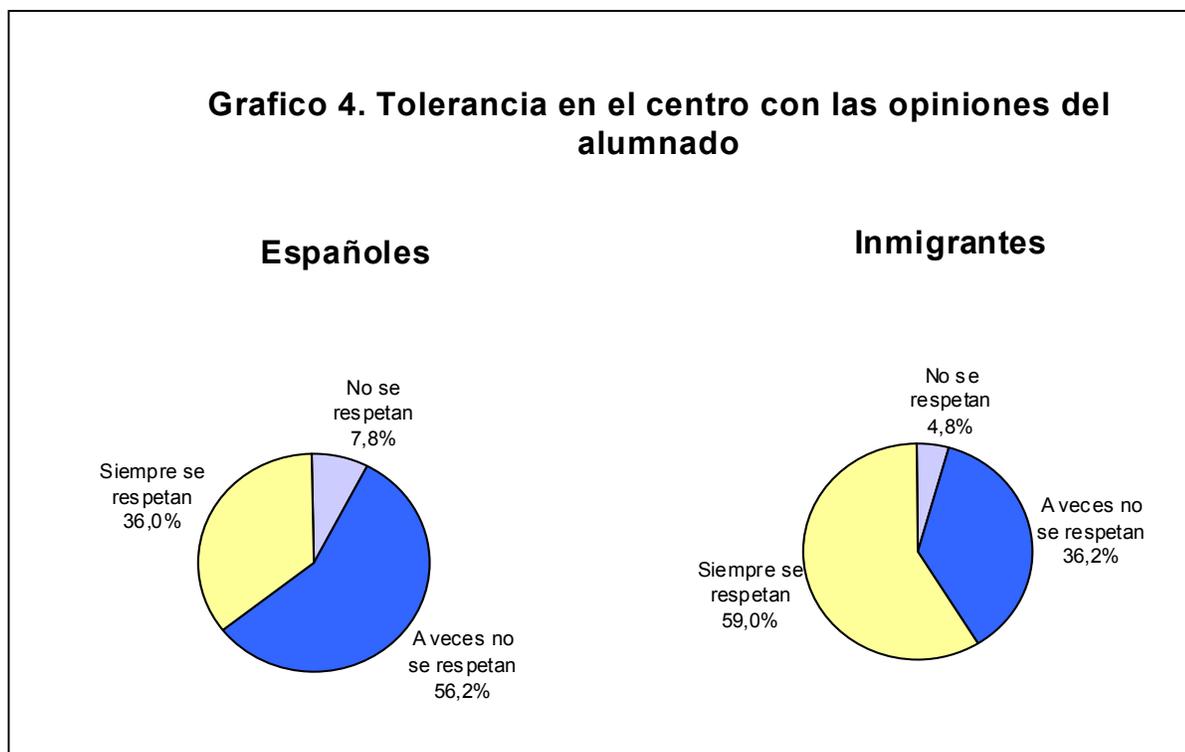
En resumen:

- Más de la mitad de los progenitores de origen inmigrante están de acuerdo con el hecho de que los alumnos y alumnas procedentes de otros países lleven a la escuela los vestidos característicos de su cultura y/o religión.
- El porcentaje de familias autóctonas que mantiene esta postura es significativamente inferior.
- Las opiniones de los progenitores cuyos hijos están escolarizados en centros con más del 30% de alumnado de origen inmigrante son muy similares a las de los padres y madres extranjeros en lo que se refiere a las tradiciones culturales.
- Las familias que mantienen una postura más favorable hacia el respeto por los vestidos tradicionales son las africanas.
- Las familias que mantienen una postura menos favorable hacia los vestidos característicos de las culturas o religiones son las que proceden de los países de Europa del Este.
- Las familias de origen inmigrante defiende de manera unánime que sus hijos e hijas conserven su lengua y sus tradiciones culturales, al mismo tiempo que aprenden las de la cultura a la que han de integrarse.

3.3.4.2. La valoración de la situación educativa del alumnado

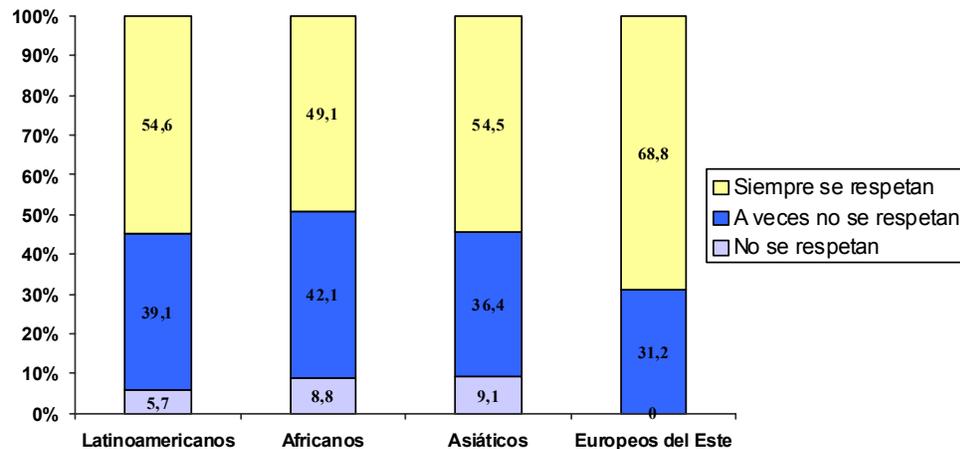
Para conocer las ideas de las familias acerca del respeto que tiene el centro educativo por las opiniones de sus hijos e hijas se incluyó una **única pregunta** en el **“Cuestionario de familias”** (ver Anexo IV). En esta pregunta, la número 15, se pedía a los progenitores que *“Señalen, por favor, cuál de estas frases coincide con lo que usted piensa”*: *“muchas veces, en el colegio no se respetan lo suficiente las opiniones de su hijo o hija”*; *“algunas veces, en el colegio no se respetan lo suficiente las opiniones de su hijo o hija”*; *“el colegio respeta siempre las opiniones de su hijo o hija”*. Las respuestas ponen claramente de manifiesto que la opinión de las familias autóctonas difiere significativamente de las extranjeras. Mientras sólo el 36% de las familias autóctonas elige la tercera opción –que supone el respeto del centro por las opiniones de sus alumnos y alumnas-, en el caso de las familias inmigrantes el porcentaje llega casi a doblarse, el 58,9% (ver Gráfico 4). A la hora de interpretar estos resultados podemos recurrir a distintas explicaciones, ya que no parece lógico pensar que el profesorado tenga más respeto por las opiniones de unos alumnos y alumnas que por las de otros. En primer lugar, es posible que las familias autóctonas sean más exigentes y, por tanto, demanden un mayor respeto de las opiniones de sus hijos o hijas en los centros educativos. Además, en estrecha relación con lo anterior, es asimismo posible que los alumnos y alumnas autóctonos sean más autónomos que los extranjeros, lo que puede generar mayor cantidad de enfrentamientos con el profesorado, y ello a su vez influir en las opiniones de los progenitores. Como ya se ha dicho en el capítulo dedicado al alumnado, los y las españolas son más críticos con sus profesores a la vez que conocen y demandan su derecho a la participación escolar.

Grafico 4. Tolerancia en el centro con las opiniones del alumnado



La comparación entre las opiniones de los padres inmigrantes, según su **zona de procedencia**, muestra algunas diferencias notables, aunque no son estadísticamente significativas. Los padres y madres procedentes de los países de Europa del Este son los que se muestran más satisfechos con el clima de tolerancia y respeto existente en los centros: el 68,8% opina que siempre se respetan las opiniones de sus hijos e hijas. Por el contrario, son las familias africanas las que están más insatisfechas, ya que sólo el 49,1% mantiene la misma opinión (ver Gráfico 5). Como se ha dicho anteriormente, esto puede explicarse por la mayor proximidad que, en general, existe entre los valores culturales de la mayor parte de los países europeos, a diferencia de lo que sucede con los valores y tradiciones culturales de los países africanos. No obstante, estos resultados nos deben hacer reflexionar sobre la percepción que las familias de inmigrantes africanos puedan tener sobre el respeto que, en general, se tiene hacia su cultura.

Grafico 5. Tolerancia en el centro con las opiniones de los estudiantes de origen inmigrante por zonas de procedencia



En resumen:

- Se encuentran diferencias significativas entre la valoración que hacen las familias autóctonas y las de origen inmigrante en relación al respeto que merecen las opiniones de sus hijos e hijas en los centros educativos en los que están escolarizados.
- Sólo un tercio de las familias autóctonas afirma que siempre se respetan las opiniones de sus hijos e hijas.
- Por el contrario, es mayor el número de familias de origen inmigrante mantienen esa misma opinión.
- Las familias inmigrantes más satisfechas con el respeto que merecen las opiniones de sus hijos e hijas en la escuela son las que proceden de los países del Este de Europa.
- Por el contrario, las menos satisfechas son las familias africanas.

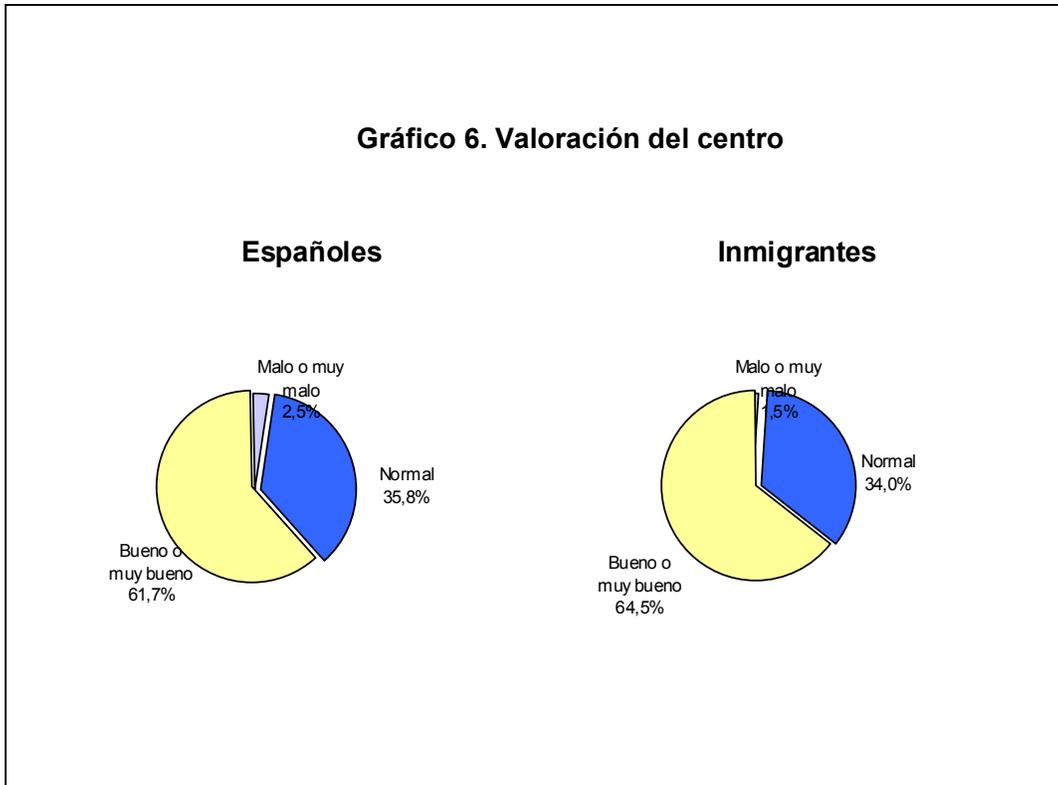
3.3.4.3. Las opiniones sobre el funcionamiento del centro educativo

3.3.4.3.1. La valoración del centro

Para conocer la opinión de padres y madres sobre el funcionamiento del centro educativo se incluyeron **dos preguntas** en el **“Cuestionario de familias”** (ver Anexo IV). La primera trataba de conocer la *opinión de los progenitores acerca del centro en el que están escolarizados sus hijos e hijas*. La segunda las razones *por las que habían elegido ese centro para escolarizar a sus hijos*.

La **primera pregunta**, la número 7 del cuestionario, era una pregunta directa, ya que se les pedía que *“Diesen su opinión sobre el centro”*. Las familias podían elegir entre cinco opciones de respuesta: *“muy malo”*; *“malo”*, *“normal”*, *“bueno”* y *“muy bueno”*. La mayoría de los progenitores, con independencia de que fueran autóctonos o inmigrantes, se muestran satisfechos con los centros que escolarizan a sus hijos e hijas. El 61,7% de las familias autóctonas y el 64,5% de las extranjeras eligen las dos últimas alternativas de respuesta (ver Gráfico 6). Por el contrario, es muy escaso el porcentaje de padres y madres que hacen una valoración negativa del centro en el que están escolarizados sus hijos. Tan sólo el 2,5% de las familias autóctonas y el 1,5% de las extranjeras elige las opciones *·”malo”* o *“muy malo”* (Gráfico 6).

Gráfico 6. Valoración del centro



Como muestra el Cuadro 1, cuando se analizan las respuestas de las familias teniendo en cuenta la **concentración** de alumnos de origen extranjero en los centros educativos, el panorama cambia considerablemente. Las familias autóctonas cuyos hijos están escolarizados en centros con menos del 10% de alumnado inmigrante se muestran más satisfechas –ya que el 63,8% considera que el centro es bueno o muy bueno–

que aquellas cuyos hijos asisten a centros con más del 30% (en este caso, sólo el 47,6% considera que el centro es bueno o muy bueno). En el caso de las familias de origen inmigrante, la concentración no parece tener un efecto significativo, ya que el 69% opinan que el centro es bueno o muy bueno cuando en él se concentra menos del 10% de alumnado extranjero, y el 64,4% tienen la misma opinión cuando la concentración supera el 30%.

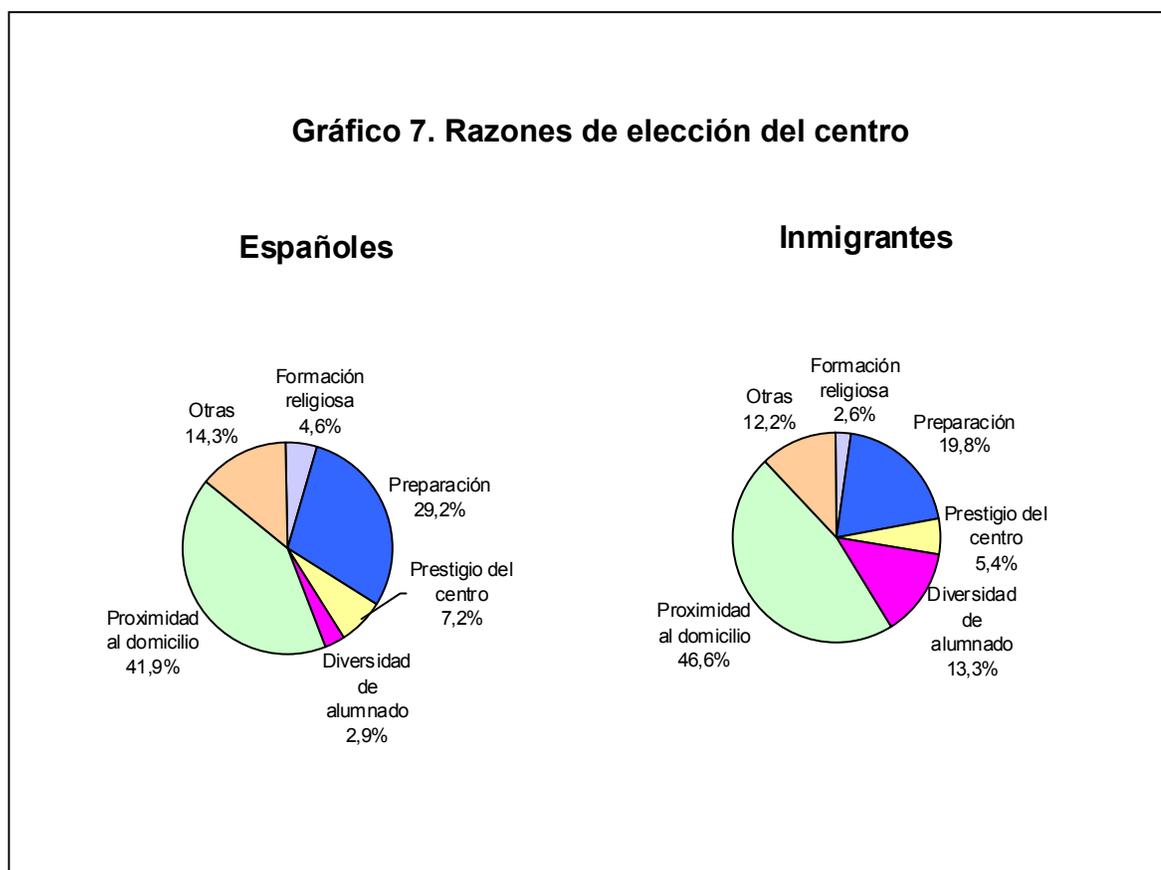
Cuadro 1. Valoración del centro en función del porcentaje de alumnado de origen inmigrante escolarizado en el centro

	ESPAÑOLES			INMIGRANTES		
	Menos del 10%	Entre el 10 y el 30%	Más del 30%	Menos del 10%	Entre el 10 y el 30%	Más del 30%
Muy malo o malo	2,5%	2,6%	2,7%	2,2%	0,5%	1,5%
Normal	33,8%	43,8%	49,7%	28,7%	38,8%	34%
Bueno o muy bueno	63,8%	53,6%	47,6%	69%	60,6%	64,4%

Cuando se comparan las opiniones de las familias cuyos hijos e hijas están escolarizados en centros de primaria con aquellas cuyos hijos están en secundaria, se comprueba que el **nivel educativo** tiene un efecto significativo sobre la valoración que las familias hacen del centro. Las valoraciones son más altas para los centros de primaria que para los de secundaria.

Como ya se ha dicho, la **segunda pregunta** trataba de conocer las razones por las que las familias habían elegido el centro para escolarizar a

sus hijos e hijas. Esta pregunta, que aparece con el número 3 en el cuestionario, se formulaba en los siguientes términos. “¿Cuál fue el motivo principal por el que eligió este centro para escolarizar a su hijo o hija?”: “la formación religiosa”; “la preparación que reciben los alumnos”; “el prestigio del centro”, “porque escolariza a todo tipo de alumnos”; “por la proximidad al domicilio”; “otras razones”.



Tanto en el caso de las familias autóctonas como en el de las inmigrantes la principal razón es la proximidad al domicilio: el 41,9% de las familias autóctonas y el 46,6% de las de extranjeras eligen esta opción (ver Gráfico 7). De entre todas las alternativas, la única que produce diferencias importantes y significativas es la cuarta “porque escolariza a todo tipo de alumnos”. Así, se encuentra que mientras sólo el 2,9% de las familias

autóctonas elige esta opción, el porcentaje aumenta hasta el 13,3% en el caso de las extranjeras. Estos datos ponen de manifiesto que para las familias autóctonas la diversidad cultural existente en los centros educativos no es una razón de peso, positiva ni negativa a la hora de escolarizar a sus hijos.

En resumen:

- La mayoría de las familias autóctonas y de origen inmigrante valoran positivamente los centros en los que están escolarizados sus hijos e hijas.
- Es muy escaso el porcentaje de familias que hacen una valoración negativa de los centros.
- Estas valoraciones se modifican significativamente, el caso de las familias autóctonas, en función del porcentaje de estudiantes de origen inmigrante que están escolarizados en el centro.
- Las familias autóctonas cuyos hijos están escolarizados en centros con menos del 10% de alumnado de origen inmigrante están más satisfechas con el centro que aquellas que tienen hijos e hijas escolarizados en centros con más del 30% de extranjeros.
- El porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante escolarizado en el centro no parece afectar a la valoración que hacen los padres y madres extranjeros.
- La valoración que hacen las familias de los centros de primaria es superior a la que hacen de los centros de secundaria.
- Aproximadamente la mitad de las familias –tanto autóctonas como de origen inmigrante, señalan la proximidad al domicilio como principal razón para escolarizar a sus hijos e hijas en un centro educativo.
- El porcentaje de familias de origen inmigrante que escolariza a sus hijos e hijas en un centro porque dicho centro escolariza a todos los alumnos es superior que el de familias autóctonas.

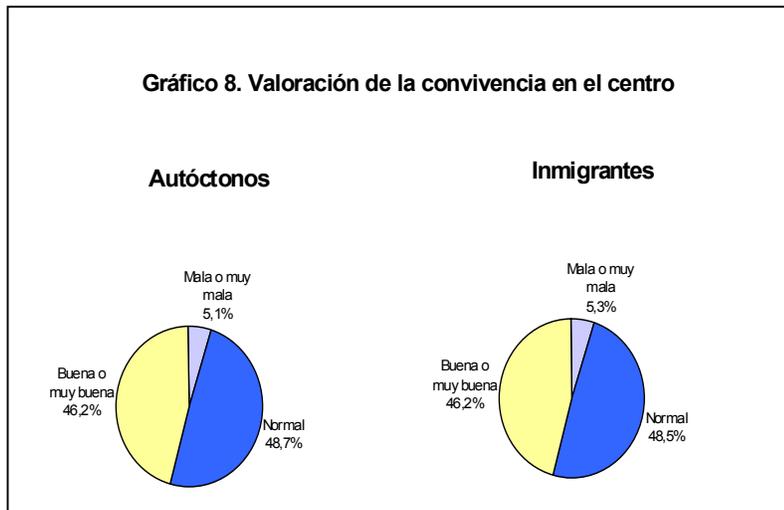
3.3.4.3.2. *La convivencia en el centro*

La convivencia en los centros es, como ya se ha apuntado, uno de los temas que más preocupan a las familias, en particular, y a la sociedad, en general. La idea, escasamente fundamentada e incluso refutada a partir de los datos obtenidos en los dos capítulos anteriores³⁴, de que la presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante altera el clima de convivencia en los centros educativos impregna las opiniones de determinados sectores de nuestra sociedad. Esta opinión se ve alentada, en gran medida, por las informaciones que proporcionan los medios de comunicación, ya que no existen datos empíricos que avalen tales opiniones. Para tener un conocimiento más profundo de qué es lo que *opinan los padres y las madres sobre la convivencia* se incluyeron **dos preguntas** en el “**Cuestionario de familias**” (ver Anexo IV). En la primera, se pedía a las familias que hiciesen una *valoración general del clima de convivencia existente en el centro* en el que se encuentran escolarizados sus hijos e hijas. En la segunda, se les solicitaba su *opinión sobre si era el alumnado autóctono o el inmigrante el que creaba más problemas en los centros*.

La **primera pregunta**, que aparece en el cuestionario con el número 10, estaba formulada del modo siguiente: “*Díganos cómo valora usted el clima de convivencia que hay en el centro*”. Las familias podían elegir entre cinco alternativas de respuesta: “*muy malo*”; “*malo*”; “*normal*”; “*bueno*” y “*muy bueno*”. En general, tanto las familias autóctonas como las inmigrantes, consideran que el clima de convivencia en los centros en los que están escolarizados sus hijos e hijas es bueno. El 46,2% de las familias autóctonas y el 46,2% de las de origen inmigrante eligen una de las dos últimas opciones (ver Gráfico 8). Por el contrario, son muy pocos los padres y madres, con independencia de que sean autóctonos o extranjeros, los que hacen una valoración negativa del clima de convivencia en los centros: sólo el 5,1% de

³⁴ Tanto el profesorado como el alumnado considera que son los alumnos autóctonos de secundaria los que originan la mayor parte de los conflictos que se producen en el aula.

los autóctonos y el 5,3% de los inmigrantes elige las dos primeras alternativas de respuesta (ver Gráfico 8).



Cuando se comparan las respuestas de las familias cuyos hijos e hijas están escolarizados en primaria con las de aquellas cuyos hijos asisten a secundaria, se comprueba que la variable **nivel educativo** tiene un efecto significativo sobre la valoración de la convivencia en los centros por parte de los progenitores. La valoración es mejor cuando los hijos o hijas cursan estudios de primaria que de secundaria. No obstante, llama la atención que tanto en el caso de las familias autóctonas como en el de las inmigrantes, alrededor del 8% de los progenitores afirman que el clima del centro en el que sus hijos cursan secundaria es malo o muy malo (ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Valoración de la convivencia en el centro por etapas

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Autóctonos	Inmigrantes	Autóctonos	Inmigrantes
Mala o muy mala	2,9%	2,7%	7,4%	8,2%
Normal	43,2%	48,1%	54,5%	52,1%
Buena o muy buena	53,9%	52,2%	38,1%	30,7%

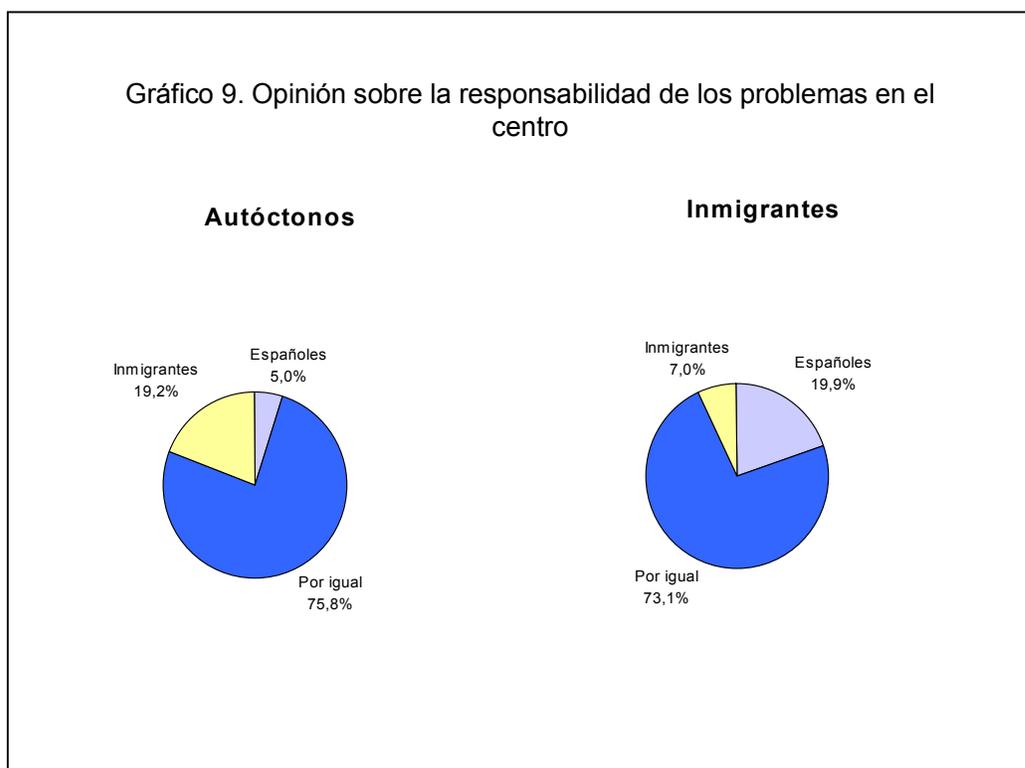
La comparación de las opiniones de los progenitores en función de la **concentración** de alumnado extranjero escolarizado en el centro, muestra diferencias importantes y significativas, similares a las descritas en el apartado dedicado a la valoración general del centro. Los padres y madres autóctonos cuyos hijos e hijas están escolarizados en centros con menos del 10% de extranjeros, valoran mejor la convivencia que aquellos cuyos hijos e hijas asisten a centros con mayor concentración: entre el 10 y el 30% de alumnado de origen inmigrante. Por el contrario, la variable concentración no afecta a las valoraciones que hacen las familias extranjeras.

Cuadro 3. Valoración de la convivencia en el centro en función del porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante escolarizados en el centro

	AUTÓCTONOS			INMIGRANTES		
	Menos del 10%	Entre el 10 y el 30%	Más del 30%	Menos del 10%	Entre el 10 y el 30%	Más del 30%
Muy malo o malo	4,7%	6,7%	8,2%	4,5%	7,5%	4,6%
Normal	47,2%	55,3%	55,8%	49,7%	48,7%	47,7%
Bueno o muy bueno	48,2%	38,1%	36%	45,8%	43,9%	47,7%

La **segunda pregunta**, cuyos resultados se analizan en este apartado, es la número 11, del cuestionario. En ella se pedía a los progenitores lo siguiente. “Señalen, por favor, cuál de estas frases coincide con lo que usted piensa”: “los alumnos españoles crean más problemas en el colegio que los alumnos inmigrantes”; “los alumnos españoles crean los mismos problemas en

el colegio que los alumnos inmigrantes”; “los alumnos españoles crean menos problemas en el colegio que los alumnos inmigrantes”. Las respuestas obtenidas en esta pregunta indican que las familias, tanto autóctonas como extranjeras, consideran que no hay diferencias entre los escolares autóctonos y los de origen inmigrante en cuanto a los problemas que crean en el centro educativo: el 75,8% de las familias autóctonas y el 73,1% de las inmigrantes, eligen la segunda opción (ver Gráfico 9). No obstante, resulta interesante llamar la atención sobre el hecho de que el 19,2% de las familias españolas consideran que los alumnos y alumnas de origen inmigrante crean más problemas que los autóctonos. Por el contrario, en porcentajes casi idénticos, el 19,9%, las familias extranjeras afirman que son los estudiantes autóctonos los que crean más conflictos.



En resumen:

- La mitad de las familias, tanto autóctonas como inmigrantes valoran positivamente el clima de convivencia que existe en los centros en los que están escolarizados sus hijos e hijas.
- En torno a un 5% hace valoraciones negativas.
- Las familias piensan que el clima de convivencia que hay en los centros de primaria es mejor que el que hay en los centros de secundaria.
- Alrededor de un 8% de familias, tanto autóctonas como extranjeras, con hijos e hijas escolarizados en secundaria, valoran negativamente el clima del centro al que éstos asisten.
- El porcentaje de alumnado de origen inmigrante que escolarizado en un centro educativo afecta a las valoraciones que hacen las familias autóctonas sobre el clima de convivencia en dicho centro.
- Las valoraciones que hacen las familias autóctonas del clima de convivencia son más negativas a medida que aumenta la concentración de alumnos y alumnas inmigrantes que escolarizan.
- La gran mayoría de las familias considera que no hay diferencias entre los estudiantes autóctonos y los de origen inmigrante en la creación de problemas en el centro.
- Casi un 20% de las familias autóctonas considera que el alumnado inmigrante genera más problemas que el autóctono.
- Un porcentaje similar de familias extranjeras afirma que los alumnos y alumnas autóctonos generan más problemas que los de origen inmigrante.

3.3.4.4. Las relaciones entre la comunidad educativa

Otro elemento que puede contribuir a la integración escolar de los alumnos y alumnas de origen inmigrante es el conocimiento que sus progenitores tienen acerca de las relaciones que se producen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, esto es, sobre las relaciones alumnado-profesorado, profesorado-familias y alumnado-familias. Al análisis

de cada una de estas dimensiones dedicamos los tres apartados siguientes. El análisis conjunto de las respuestas de las familias, del profesorado³⁵ y del alumnado³⁶, que se realizará en el próximo capítulo, permitirá tener una visión de conjunto sobre la percepción que tienen los miembros de la comunidad educativa sobre las relaciones que se producen entre sus actores.

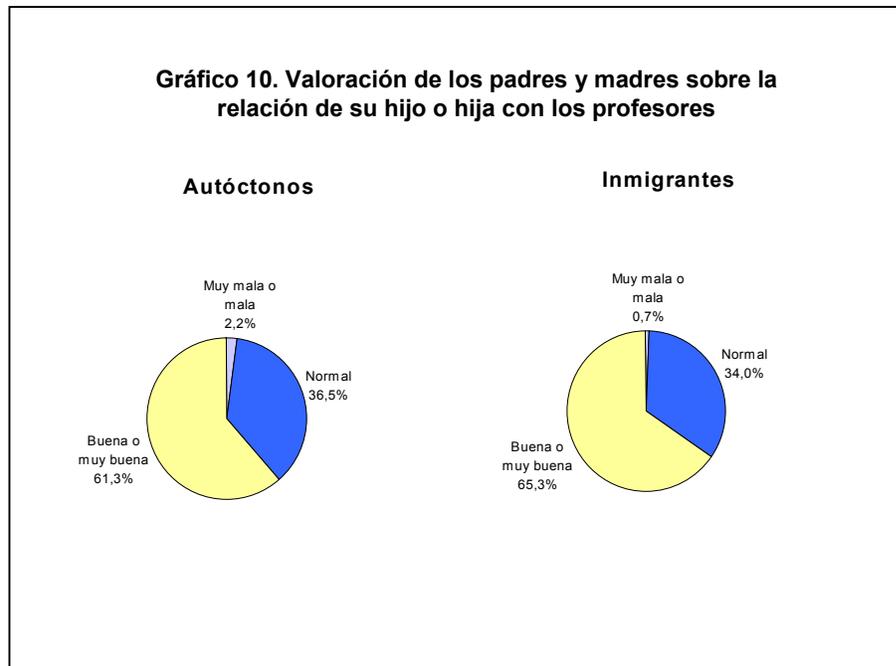
3.3.4.4.1. Las relaciones del profesorado con el alumnado

Para conocer la opinión de las familias sobre las relaciones que sus hijos e hijas establecen con sus profesores se incluyeron **dos preguntas** en el **“Cuestionario de familias”** (ver Anexo IV). La primera trataba de tener información sobre la *valoración global que las familias hacen de las relaciones entre profesorado y alumnado*. La segunda, de carácter más específico, tenía por objeto conocer la *opinión de las familias acerca de las actitudes que mantiene el profesorado hacia el alumnado de origen inmigrante y, en concreto, sobre su posible preferencia por éste o por el alumnado autóctono*.

La **primera pregunta**, la número 8 del cuestionario, era la siguiente. *¿Como valora usted las relaciones de su hijo o hija con los profesores?: “muy malas”; “malas”; “normales”; “buenas”; y “muy buenas”*. Los resultados ponen de manifiesto que la mayoría de los padres, tanto autóctonos como inmigrantes, están satisfechos con las relaciones que sus hijos e hijas mantienen con el profesorado. El 61,3% de las familias autóctonas y el 65,3% de las extranjeras eligen las dos últimas alternativas de respuesta (ver Gráfico 10). Por el contrario, es muy escaso el porcentaje de familias que hace una valoración negativa de las relaciones entre sus hijos y el profesorado: tan sólo el 2,2% de las familias autóctonas y el 0,7% de las extranjeras eligen una de las dos primeras alternativas de respuesta.

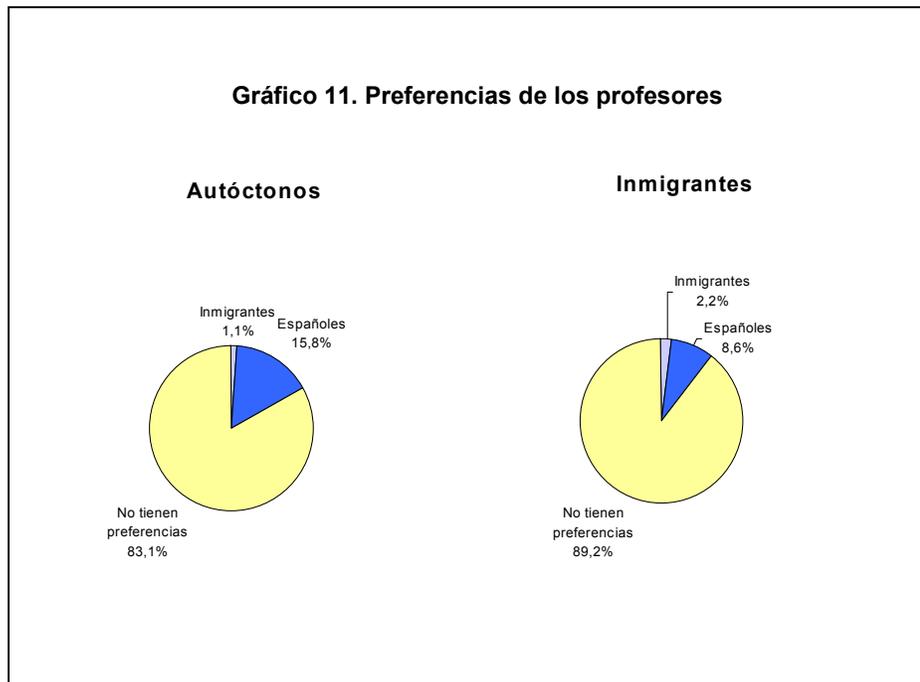
³⁵ Capítulo 2.

³⁶ Capítulo 3.



La **segunda pregunta**, que aparece en el cuestionario con el número 12, se enunciaba en los siguientes términos: “*Señale, por favor, cuál de estas frases coincide con lo que usted piensa*”. En este caso se daban tres alternativas de respuestas: “*la mayoría de los profesores prefiere a los alumnos y alumnas inmigrantes*”; “*la mayoría de los profesores prefiere a los alumnos y alumnas españoles*”; “*los profesores no tienen preferencias por unos frente a otros*”. Como puede verse en el Gráfico 11, tampoco en este caso existen dudas acerca de la opinión de las familias: la gran mayoría de los padres y madres encuestados afirman que el profesorado no muestra preferencias por el alumnado en función de que sus familias sean españolas o extranjeras. El 83,1% de las familias autóctonas y el 89,2% de las inmigrantes eligen la tercera alternativa (ver Gráfico 11). No obstante, aparece un porcentaje de familias digno de mención, que opinan que los profesores y profesoras muestran una cierta preferencia por el alumnado

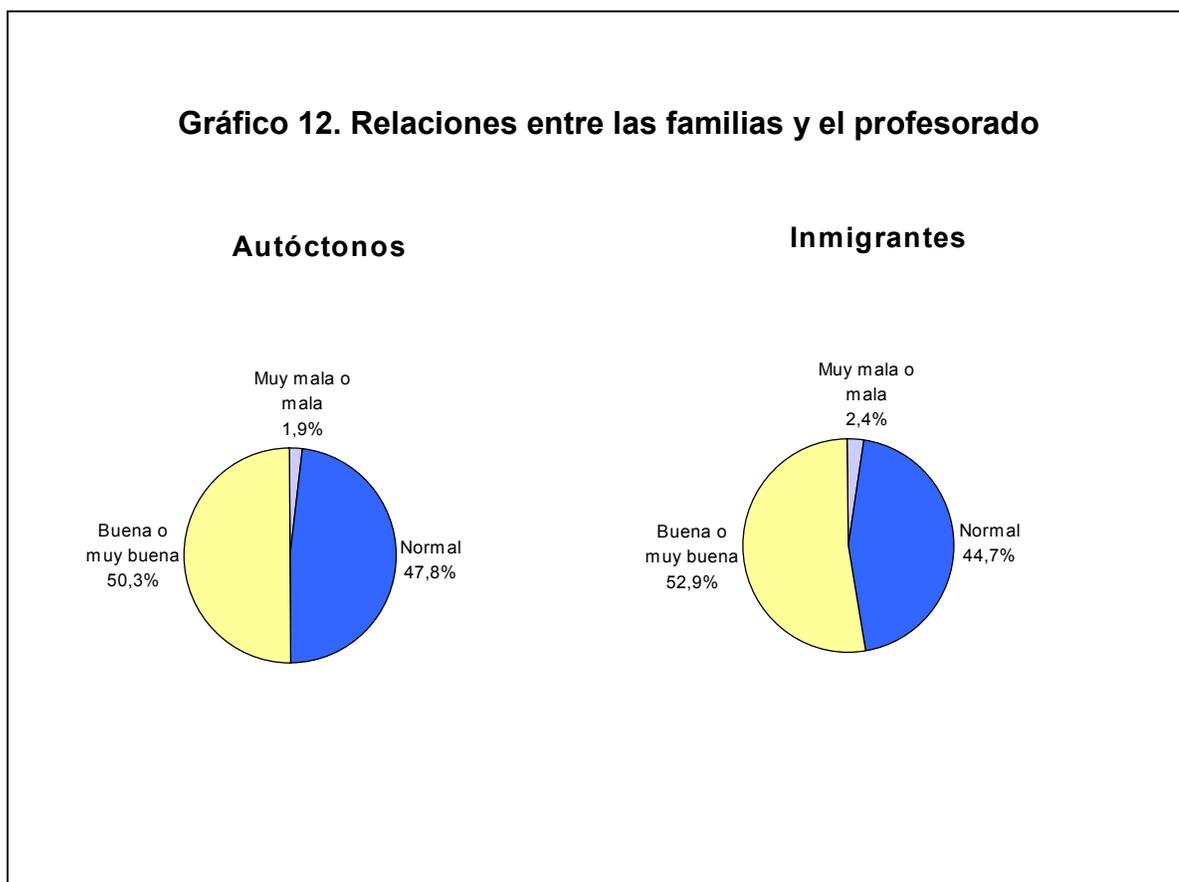
autóctono: el 15,8% de las familias autóctonas y el 8,6% de las de origen inmigrante.



3.3.4.4.2. Las relaciones entre el profesorado y los progenitores

El cuestionario de familias incluía una **única pregunta** para conocer qué piensan los progenitores sobre de las relaciones que se establecen con los profesores y profesoras que educan a sus hijos e hijas. Esta pregunta, la número 9 del cuestionario, decía: “*Díganos como valora usted las relaciones de los padres con los profesores*”. Tenía cinco alternativas de respuesta: “*muy malas*”; “*malas*”; “*normales*”; “*buenas*”, y “*muy buenas*”. La mitad de las familias considera que sus relaciones con el profesorado son positivas, ya que el 50,3% de las autóctonas y el 52,9% de las inmigrantes eligen una de las dos últimas opciones (ver Gráfico 12). De nuevo, es muy escaso el porcentaje de familias que valoran negativamente las relaciones con el

profesorado: el 1,9% de las familias autóctonas y el 2,4% de las extranjeras eligen una de las dos primeras opciones de respuesta. Estos resultados permiten concluir que todas las familias, con independencia de que sean o no del país, valoran positivamente las relaciones que establecen con los docentes que enseñan a sus hijos e hijas.



3.3.4.4.3. Las relaciones con los hijos e hijas

El análisis de las relaciones entre padres e hijos se ha concretado en **dos objetivos básicos**: en primer lugar, sobre la comprensión que tienen los progenitores de los problemas de sus hijos y se preocupan por su futuro y la

forma en que tal comprensión influye en sus actuaciones; en segundo lugar, detectar las preferencias respecto a las amistades de sus hijos e hijas. Para lograr el **primer objetivo**, se formularon **tres preguntas** que versaban sobre los siguientes temas: las dificultades que tenían para comprender a los hijos e hijas, el grado de preocupación que tenían acerca de su futuro y las actuaciones ante los problemas de los hijos. Para conseguir el **segundo objetivo** se incluyó **una pregunta** relativa a las preferencias que muestran hacia las amistades de sus hijos e hijas.

La **primera pregunta**, que aparece en el cuestionario con el número 4, estaba formulada como sigue. “*¿Le cuesta comprender los problemas de su hijo o hija?*”: “*nada*”; “*poco*”; “*bastante*” y “*mucho*”. Como puede verse en el Cuadro 4, la gran mayoría de las familias, tanto autóctonas como inmigrantes, afirman que no tienen problemas para comprender los problemas de sus hijos e hijas: el 86,1% de las autóctonas y el 76,2% de las extranjeras eligen una de las dos primeras opciones de respuesta. Sin embargo, se muestran diferencias significativas entre las familias autóctonas e inmigrantes cuando se comparan sus respuestas en las dos últimas alternativas: el 13,8% de las familias autóctonas reconoce tener bastantes o muchos problemas para comprender los problemas de sus hijos e hijas. Este porcentaje asciende al 24,3% en el caso de las familias inmigrantes (ver Cuadro 4).

La **segunda pregunta**, la número 5 del cuestionario, estaba formulada del siguiente modo: “*¿Está usted preocupado por el futuro de sus hijos o hijas?*”. De nuevo, las alternativas de respuesta eran cuatro: “*nada*”; “*poco*”; “*bastante*” y “*mucho*”. En este caso, las respuestas mayoritariamente elegidas, tanto por las familias autóctonas como por las inmigrantes, fueron “*bastante*” y “*mucho*”, lo que, obviamente, significa que los progenitores están muy preocupados por el futuro de sus hijos e hijas. El 83,5% de las familias autóctonas y el 78,2% de las de origen extranjero eligen una de las dos últimas opciones de respuesta (Cuadro 4). Las diferencias en los porcentajes de respuestas de las familias autóctonas e inmigrantes, aunque

relativamente escasas, alcanzan el suficiente nivel de significación estadística, lo que indica que los padres y madres españoles están aún mas preocupados por el futuro de sus hijos que los extranjeros. Estos resultados pueden entenderse en el contexto de lo que significa la inmigración para las familias extranjeras. Resulta evidente que el hecho de residir en un país como España, al que seguramente han llegado los padres o madres extranjeros con dificultades, ofrece a estas familias ciertas garantías sobre el futuro de sus hijos, relacionadas de forma clara con el derecho a la educación, garantías que, seguramente, no tenían en sus países de origen.

La **tercera pregunta**, número 6 en el cuestionario, interrogaba a las familias sobre sus actuaciones ante los problemas de estudios de los hijos e hijas. El texto de la pregunta era el siguiente. “*¿Ayuda personalmente a su hijo o hija cuando tiene problemas en los estudios?*”: “*nunca*”; “*pocas veces*”; “*bastantes veces*”; “*siempre*”; “*casi siempre*”. Las respuestas obtenidas en esta pregunta ponen claramente de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre las familias autóctonas y las de origen inmigrante. Mientras el 73,4% de las familias autóctonas afirma que siempre o casi siempre ayudan personalmente a sus hijos cuando tienen problemas en los estudios, sólo el 58,4% de las extranjeras eligen estas opciones de respuesta (ver Cuadro 4). Para interpretar estos resultados surgen dos alternativas posiblemente complementarias. La primera tiene que ver con las dificultades que los progenitores de habla extranjera pudieran tener con la lengua autóctona, que claramente limita las posibilidades de ayuda por las dificultades de comprensión de las tareas escolares. La segunda, se relaciona con la percepción que tienen padres y madres sobre el rendimiento escolar de los hijos. En investigaciones recientes realizadas por uno de los miembros del equipo investigador, no se ha encontrado relación entre el tiempo que los progenitores dedican al apoyo de sus hijos en las tareas escolares y el rendimiento académico de éstos (Marchesi y Martínez Arias, 2002), lo que se explica diciendo que son precisamente los padres y madres cuyos hijos tienen mayores problemas escolares, los que dedican más tiempo a apoyarles. De acuerdo con esta hipótesis las diferencias entre los

progenitores españoles y extranjeros tendrían que ver con las expectativas que unos y otros tienen sobre el futuro académico de sus hijos e hijas. Las familias autóctonas, con expectativas más bajas, ayudarían más en las tareas escolares de sus hijos, mientras que las inmigrantes, que las tienen más altas, se esforzarían menos en tales ayudas.

Cuadro 4. Comprensión de los problemas, preocupación por el futuro y ayuda a los estudios de su hijo o hija

	AUTÓCTONOS	INMIGRANTES
No tenemos dificultades para comprender los problemas de nuestro hijo	86,1%	76,2%
Nos preocupamos mucho por el futuro de nuestro hijo	83,5%	78,2%
Casi siempre o siempre ayudamos personalmente a nuestro hijo en los estudios	73,4%	58,4%

Como muestra el Cuadro 5, cuando se analizan las respuestas de las familias inmigrantes teniendo en cuenta sus **zonas de procedencia** se encuentran importantes diferencias. Los padres y madres latinoamericanos son los que tienen menos dificultades para comprender los problemas de sus hijos e hijas: el 83,3% afirma que no les cuesta nada o poco entender a sus descendientes. Tan sólo un 12,6% de estas familias afirma tener bastantes o muchas dificultades. En el extremo opuesto se situarían las familias procedentes de los países de Europa del Este. En este caso sólo el 50% de las de los padres y madres encuestados reconoce no tener dificultades para comprender los problemas de sus hijos e hijas, mientras el 41,7% afirma tener bastantes o muchos problemas. También son las familias del este de

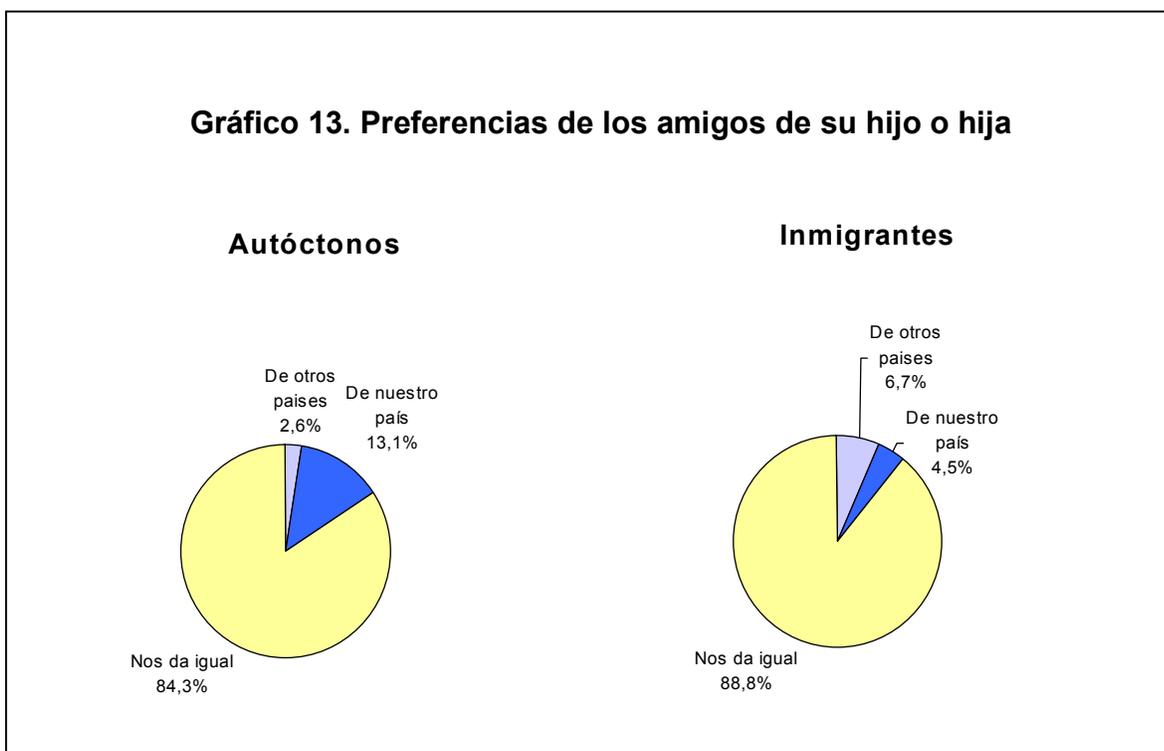
Europa las que manifiestan una mayor preocupación por el futuro de sus hijos: el 93,8% dice estar muy preocupado. Por lo que se refiere a la última pregunta analizada –la ayuda que se presta en los estudios–, son las familias de origen africano las que menos ayudan: sólo el 47,4% dice ayudar siempre o casi siempre. A este respecto es importante recordar que, tal como se dijo en el Capítulo 1, son precisamente estas familias las que tienen un nivel sociocultural más bajo, lo que supone introducir una nueva hipótesis explicativa a las que se dieron anteriormente. Resulta evidente que los conocimientos de los progenitores han de influir en las posibilidades de la ayuda que pueden ofrecer a sus hijos.

Cuadro 5. Comprensión de los problemas, preocupación por el futuro y ayuda a los estudios de su hijo o hija por zonas de procedencia

	Latinoamericanos	Africanos	Asiáticos	Europeos del este
No tenemos dificultades para comprender los problemas de nuestro hijo	83,3%	72,9%	58,3%	50%
Nos preocupamos mucho por el futuro de nuestro hijo	75,8%	72,9%	75%	93,8%
Casi siempre o siempre ayudamos personalmente a nuestro hijo en los estudios	58,4%	47,4%	50%	56,3%

La **cuarta** y última **pregunta** analizada en este apartado se refiere a las preferencias de los padres y las madres por las amistades de sus hijos e hijas. Esta pregunta, que tiene en el cuestionario el número 13, decía lo siguiente. “Señale, por favor, cuál de estas frases coincide con lo que usted piensa”: “me gusta que mi hijo o mi hija traiga a casa amigos de otros países”; “prefiero que mi hijo o mi hija traiga a casa amigos de nuestro país”; “me da lo

mismo donde han nacido los amigos que trae a casa mi hijo o mi hija". Los resultados obtenidos son bastante claros: el 84,3% de las familias autóctonas y el 88,8% de las inmigrantes no tienen preferencias relacionadas con los países de procedencia de las amistades de sus hijos e hijas (ver Gráfico 13). Sin embargo, hay que destacar que el 13,1% de las familias autóctonas prefiere que los amigos de sus hijos e hijas sean también autóctonos. Este porcentaje es significativamente inferior en el caso de las familias de origen inmigrante ya que sólo el 4,5% manifiesta esta opinión. Finalmente, también habría que destacar que el porcentaje de familias autóctonas que prefiere que sus hijos e hijas tengan amistades de otros países, el 2,6%, es significativamente inferior al de las familias extranjeras (6,7%).



Cuando se analizan las respuestas de los padres y madres extranjeros teniendo en cuenta su **zona de procedencia**, los resultados indican que hay un porcentaje de familias asiáticas similar al de las españolas –en concreto

un 14,3%- que muestra una clara preferencia porque los amigos de sus hijos sean de su mismo país. Por el contrario, las familias latinoamericanas son las que muestran una mayor receptividad a que sus hijos e hijas tengan amistades procedentes de otros países: sólo el 1,7% afirma querer que los amigos de sus hijos sean de su mismo país. Las familias procedentes del resto de países se sitúan en porcentajes intermedios.

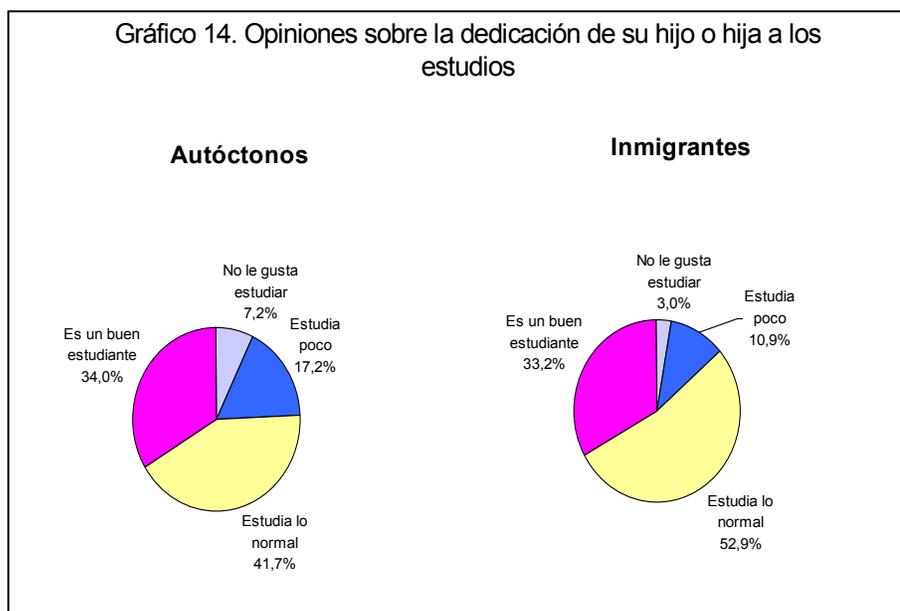
En resumen:

- La mayoría de las familias no tiene dificultades para comprender los problemas de sus hijos e hijas.
- Hay un porcentaje relativamente importante de familias -el 13,8% de las autóctonas y el 24,3% de las de origen inmigrante- que tienen dificultades para comprender los problemas de sus hijos e hijas.
- La mayoría de las familias están muy preocupadas por el futuro de sus hijos e hijas.
- El porcentaje de familias autóctonas que reconoce ayudar personalmente a sus hijos e hijas cuando tienen problemas en los estudios es significativamente superior al de las familias de origen inmigrante -el 73,4% frente al 58,4%-.
- Las familias latinoamericanas son las que tienen menos dificultades para comprender los problemas de sus hijos.
- Las familias procedentes de los países del Este son las que tienen más dificultades para comprender los problemas de sus hijos y las que se muestran más preocupadas por su futuro.
- Las familias africanas son las que menos ayudan personalmente a sus hijos e hijas cuando tienen problemas en los estudios.
- La mayoría de las familias no muestra una clara preferencia respecto a la procedencia de las amistades de sus hijos e hijas.
- El 13% de las familias autóctonas prefieren que las amistades de sus hijos e hijas sean de su mismo país.
- El 14,3% de las familias asiáticas prefieren que las amistades de sus hijos e hijas sean de su mismo país.
- Las familias latinoamericanas son las que muestran una mayor receptividad hacia el hecho de que las amistades de sus hijos sean de distintos países.

3.3.4.5. **Las expectativas hacia los hijos e hijas**

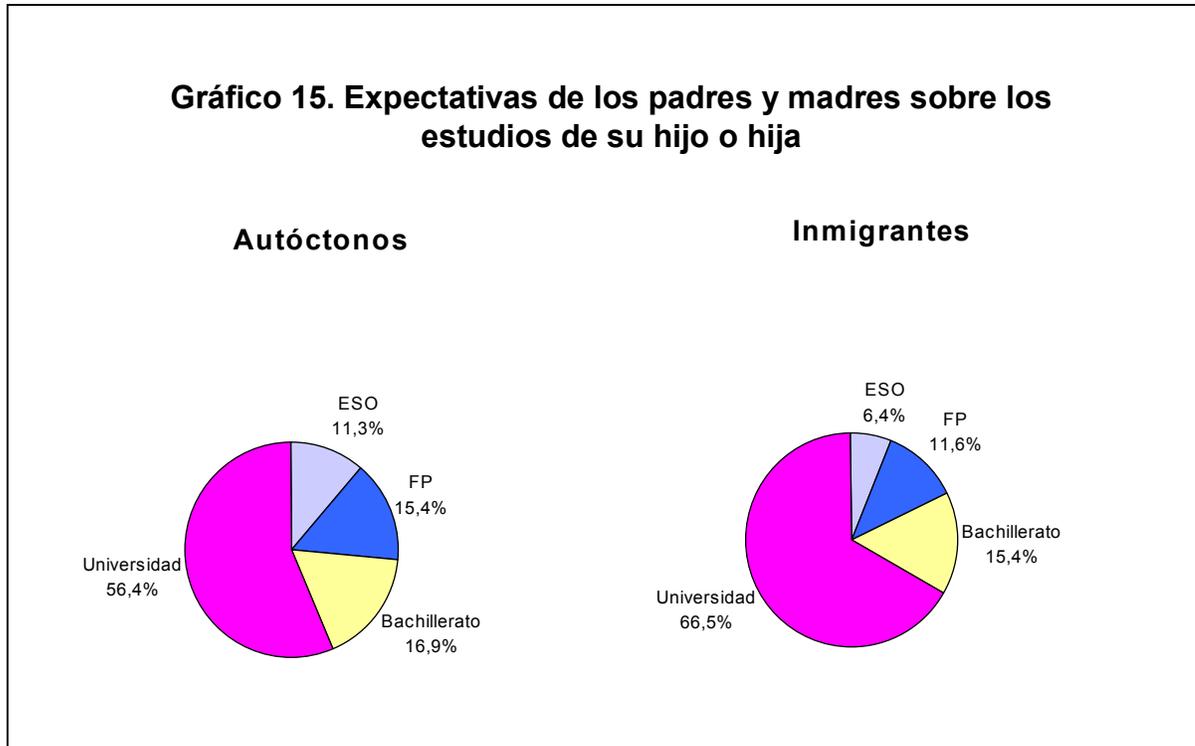
Las expectativas que tienen los progenitores hacia las posibilidades académicas de sus hijos e hijas es un factor importante que influye en sus logros y condiciona las relaciones que éstos establecen con sus profesoras, así como con sus propios compañeros y compañeras. En los dos capítulos anteriores se analizaron las expectativas del profesorado respecto al alumnado autóctono y de origen inmigrante –Capítulo 2–, así como las que tienen los alumnos y alumnas respecto a sí mismos –Capítulo 3–. En este capítulo se ofrece una tercera perspectiva sobre el mismo tema: las expectativas de los progenitores. Se trata, en definitiva, de conocer las *opiniones de los padres y las madres acerca de la actitud que muestran sus hijos e hijas hacia el estudio y hacia su futuro*. Para conseguir este objetivo se formularon **tres preguntas**. La primera interrogaba a los progenitores sobre *dedicación de sus hijos e hijas al estudio*, la segunda –más relacionada con el tema específico de las expectativas– se refería al *nivel de estudios que podrían alcanzar sus hijos*, esto es, a su futuro académico. La tercera, que sólo respondían las familias inmigrantes, se relaciona con las *perspectivas de futuro a medio o largo plazo*, ya que preguntaba a los padres lo que les gustaría que hicieran sus hijos e hijas cuando fuesen adultos.

La **primera pregunta**, que aparece en el cuestionario con el número 2, estaba formulada del siguiente modo. “*Pienso que a mi hijo o hija*”: “*no le gusta estudiar*”; “*estudia poco*”; “*estudia lo normal*”; “*es un buen estudiante*”. Las respuestas muestran diferencias entre las familias autóctonas y las inmigrantes. Mientras el 24,4% de las primeras afirma que a sus hijos e hijas no les gusta estudiar o les gusta poco, el porcentaje de familias de origen inmigrante que mantiene la misma opinión es sólo el 13,9% (ver Gráfico 14). Lo que significa que, probablemente, las familias autóctonas son más exigentes en relación con los estudios de sus hijos e hijas.



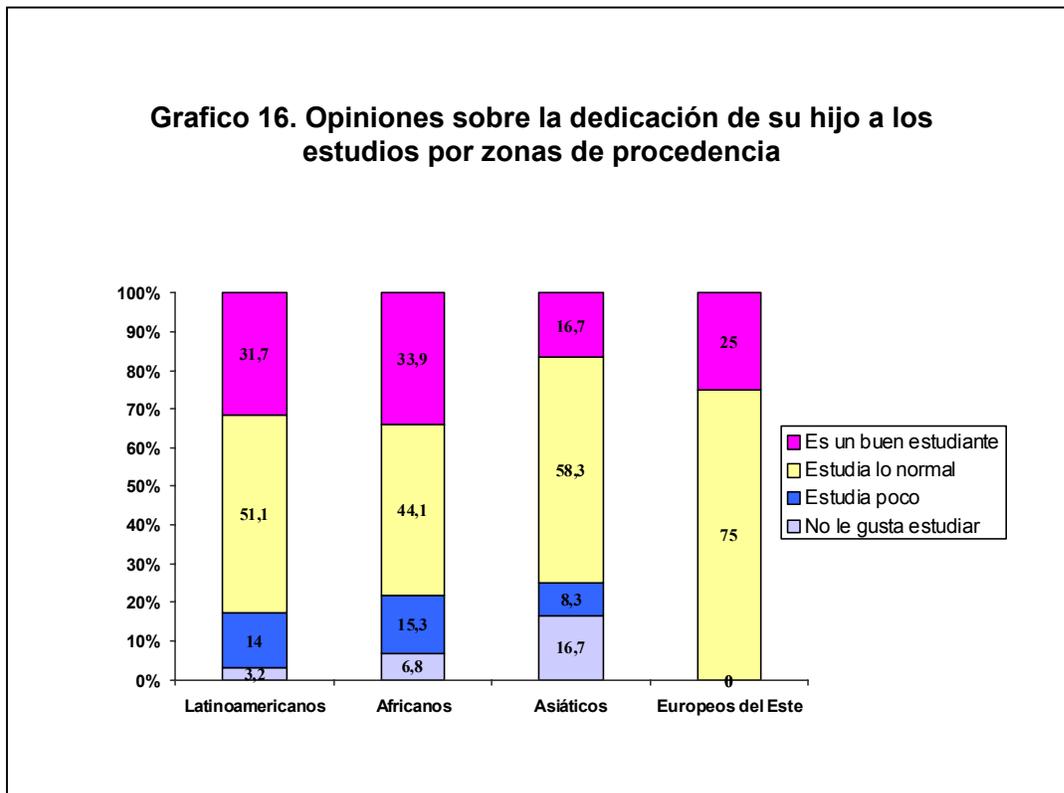
La **segunda pregunta**, número 1 del cuestionario, decía lo siguiente. “¿Qué nivel de estudios cree que va a terminar su hijo o hija?”: “Educación Secundaria Obligatoria”, “Formación Profesional”; “Bachillerato” o “Carrera Universitaria”. Los resultados indican que las familias inmigrantes tienen unas expectativas más altas que las autóctonas sobre el nivel de estudios que alcanzarán sus hijos. El 56,4% de las familias autóctonas y el 66,5% de las extranjeras piensan que sus hijos e hijas irán a la Universidad (ver Gráfico 15). Estas expectativas encajan perfectamente con la valoración que cada uno de estos colectivos hace del interés de sus hijos por el estudio.

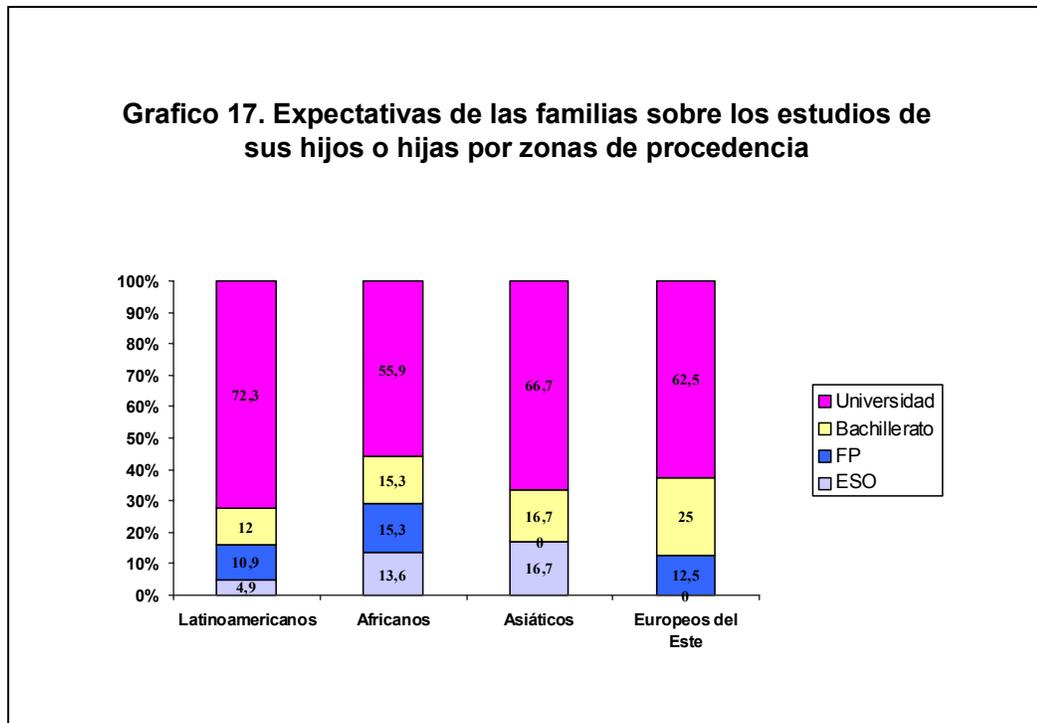
Gráfico 15. Expectativas de los padres y madres sobre los estudios de su hijo o hija



El análisis conjunto de ambas respuestas, junto con las de las preguntas relativas a la preocupación por el futuro y el apoyo en las tareas escolares analizadas en el apartado anterior, muestra un perfil bastante completo de las opiniones de las familias inmigrantes en relación con la escolarización de sus hijos. Como ya se dijo, estas familias piensan que sus hijos e hijas son buenos estudiantes, por lo que les prestan menos ayuda y están menos preocupados por su futuro y, al mismo tiempo, generan expectativas más altas que las familias autóctonas. No obstante, esta visión más optimista de las familias extranjeras, puede deberse a que sus criterios para analizar la situación educativa y el futuro de sus hijos e hijas sean menos exigentes que los de las familias españolas, especialmente por comparación con la situación educativa y profesional existente en sus países de origen.

Se han encontrado diferencias significativas cuando se comparan las distintas **zonas de origen** de las familias extranjeras. Las familias latinoamericanas son las que valoran de una manera más positiva la dedicación al estudio de sus hijos e hijas. Asimismo, son las que tienen expectativas más altas acerca del futuro académico que alcanzarán. Esto significa que sólo el 17,2% de estas familias considera que sus hijos e hijas estudian poco o que no les gusta estudiar, mientras que un 72,3% cree que llegarán a la Universidad (ver Gráficos 16 y 17). La situación contraria se produce en las familias africanas, de las cuales hay un 28,9% que piensa sus hijos estudian poco o no les gusta estudiar y sólo el 55,9% piensa que llegarán a la Universidad.

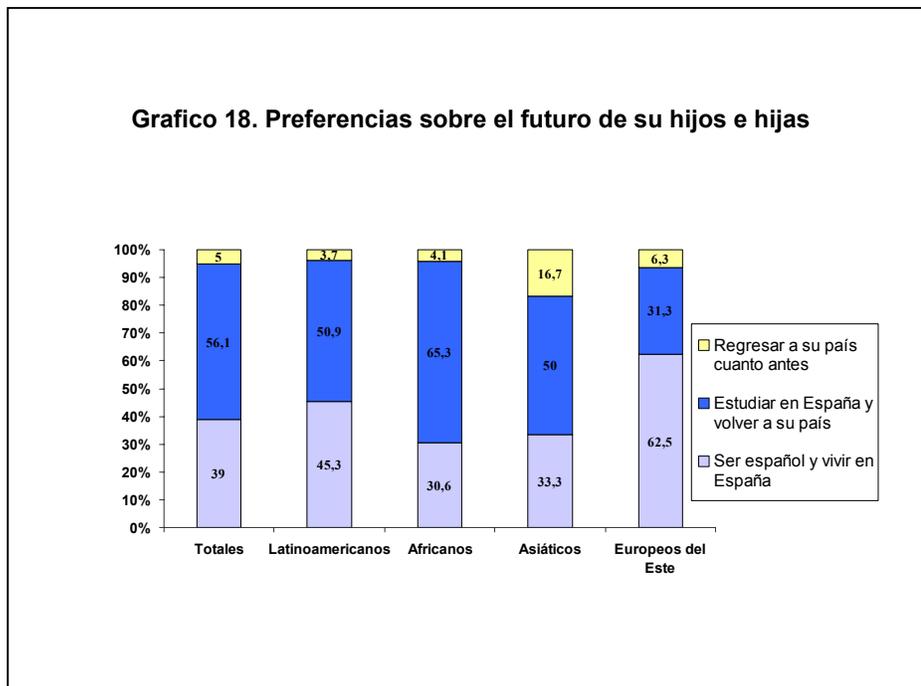




La **tercera pregunta**, que aparece en el cuestionario con el número 18, estaba formulada del siguiente modo. “Dígame, que le gustaría para su hijo o hija”: “que fuera español o española y viviera en España”; “que estudiara en España pero que volviera a su país”; “que pudiera regresar cuanto antes a su país”. Como muestra el Gráfico 18, la mayoría de las familias de origen inmigrante³⁷ (el 56,1%), eligen la segunda opción: estudiar en España y volver a su país. Por el contrario, la tercera opción, que supondría volver al país de origen sólo es elegida por un 5% de los padres y madres.

También en este caso, cuando se analizan las respuestas de las familias inmigrantes utilizando como criterio su **zona de procedencia**, existen diferencias interesantes y significativas. El 62,5% de las familias que proceden de países del Europa del Este eligen como opción “ser español y vivir en España”. Por el contrario, las familias africanas prefieren que sus

hijos regresen a sus países de procedencia, ya que en el 65,3% de los casos eligen la segunda opción: estudiar en España y volver posteriormente a su país (ver Gráfico 18).



Podríamos explicar estas discrepancias por las diferencias existentes entre los usos y costumbres culturales de las familias africanas y los predominantes en nuestro país. En este sentido, y una vez conseguidos los objetivos educativos para sus hijos o hijas, piensan que es mejor que éstos regresen a su país. Además hay que tener en cuenta que, según se analizó en el primero de los estudios de que consta esta investigación, la mayor parte de las familias africanas residentes en España proceden de Marruecos, por lo que también tienen una proximidad geográfica que les permite regresar con mayor facilidad. Lo contrario sucede con las familias procedentes de la Europa del Este que, al estar bien integradas en nuestra cultura, preferirían que sus hijos e hijas se quedaran a vivir en este país.

³⁷ Esta pregunta sólo la respondían las familias extranjeras.

En resumen:

- Hay un porcentaje significativo de la población, tanto autóctona como de origen inmigrante, que afirma que a sus hijos e hijas no les gusta estudiar o les gusta poco.
- No obstante esta valoración es más positiva en el caso de las familias de origen inmigrante que en las autóctonas.
- La mayoría de las familias considera que sus hijos e hijas van a llegar a la Universidad. Este porcentaje es mayor en el caso de las familias que proceden de otros países que en las autóctonas.
- Las familias latinoamericanas son las que tienen expectativas más altas respecto al futuro académico de sus hijos e hijas.
- Por el contrario, las familias africanas son las que mantienen expectativas más bajas.
- A la mayoría de las familias de origen inmigrante les gustaría que sus hijos e hijas volvieran a su país una vez que hayan concluido sus estudios.
- A las familias que proceden de países de Europa del Este les gustaría que sus hijos e hijas consiguieran la nacionalidad española y vivieran en España.
- Por el contrario, la mayoría de las familias africanas prefieren que sus hijos e hijas vuelvan a su país, una vez que hayan concluido sus estudios.

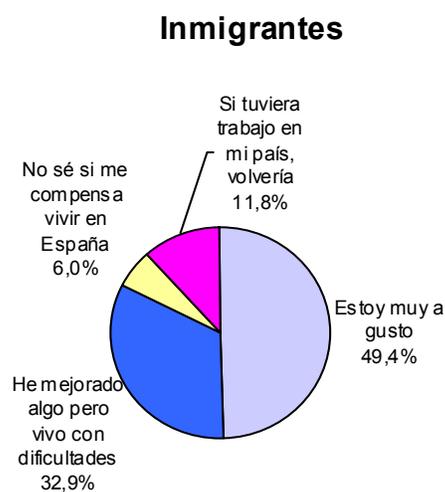
3.3.4.6. *La situación personal de las familias inmigrantes y la valoración que hacen de los servicios educativos, sanitarios y sociales*

La encuesta diseñada para las familias (ver Anexo IV) incluía una serie de preguntas –a las que sólo tenían que responder las familias extranjeras-, a

partir de las cuales se pretendía tener algún conocimiento de su situación personal, así como su *valoración de los servicios que nuestro país les ofrece en materia de educación, sanidad y servicios sociales*. El **objetivo** de estas preguntas era, por tanto, *saber cómo se encontraban en España y cómo valoraban la atención recibida*. Para conseguir este propósito se utilizaron **cuatro preguntas**. La primera era de carácter general y les preguntaba cómo se sentían en nuestro país. Las tres siguientes, más concretas, pedían una valoración de los servicios educativos, sanitarios y sociales.

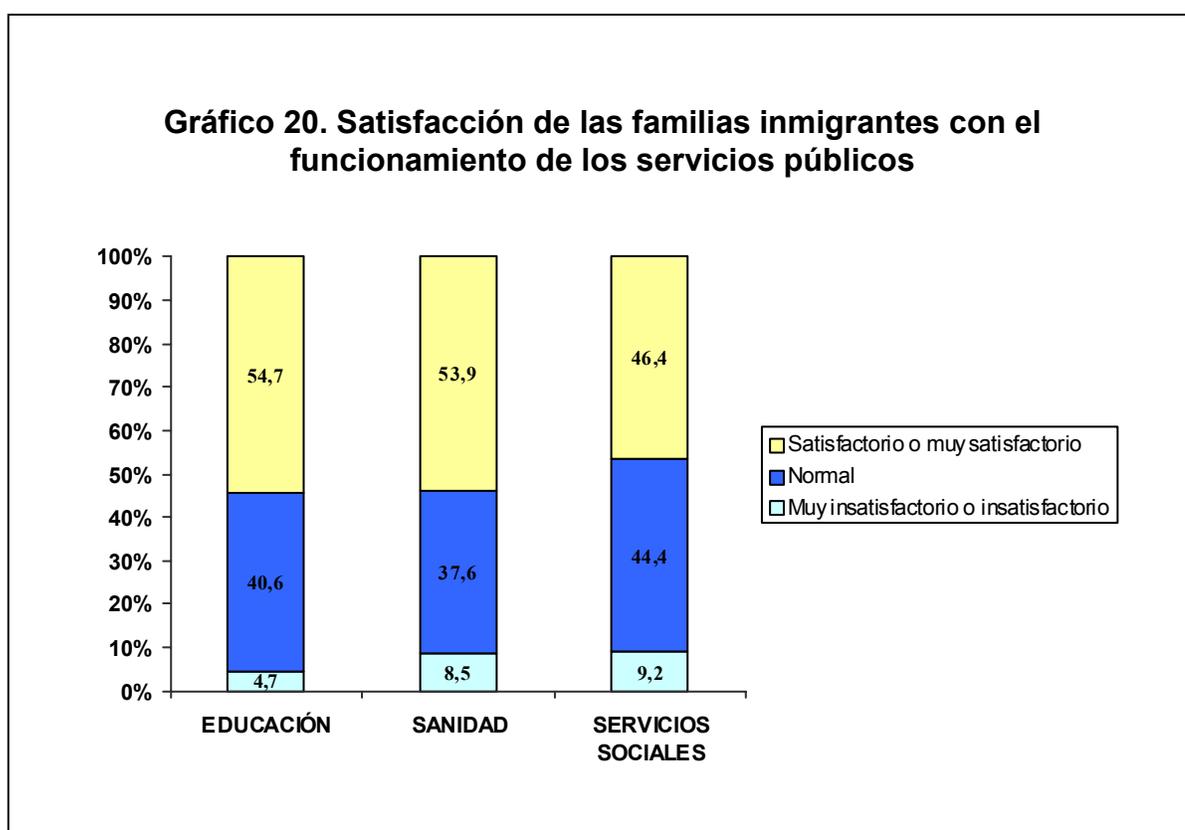
La **primera pregunta**, la número 18 del cuestionario, se enunciaba como sigue. “Dígame, por favor, cómo se siente en España”: “estoy muy a gusto”; “he mejorado algo pero vivo con dificultades”; “no sé si me compensa vivir en España en la situación en la que estamos”; “si tuviera un trabajo en mi país, me volvería”. Como puede verse en el Gráfico 19, aproximadamente la mitad de las familias inmigrantes –el 49,4%– afirma que se encuentra muy a gusto. Sin duda, esta valoración habrá tenido en cuenta las condiciones de vida de su país, lo que explica que el 32,9% de la muestra afirme que su vida

Gráfico 19. Valoración de la vida en España



ha mejorado, aunque siga teniendo dificultades. Sólo el 11,8% de las familias extranjeras volvería a su país si tuviera trabajo. Finalmente, hay que destacar que es muy bajo el porcentaje de familias inmigrantes (6%), a las que no compensa vivir en España (ver Gráfico 19).

Las **preguntas segunda, tercera y cuarta**, que aparecen en el cuestionario con los números 20, 21 y 22, se enuncian del mismo modo semejante, aunque se refieren de forma independiente a la valoración que hacen las familias de la educación, la sanidad y los servicios sociales. Así



para cada uno de los servicios se pedía lo siguiente. “Valore su grado de satisfacción con los siguientes servicios”: Y las posibilidades de respuesta: “muy insatisfactorio”; “insatisfactorio”; “normal”; “satisfactorio” y “muy satisfactorio”. La mayoría de las familias inmigrantes valoran los tres servicios como satisfactorios o muy satisfactorios: el 54,7%, la educación; el

53,9%, la sanidad y el 46,4%, los servicios sociales. Se puede decir, por tanto, que la educación es el servicio mejor valorado, del que tan sólo un 4,7% de las familias hace una valoración negativa.

En resumen:

- Aproximadamente la mitad de las familias inmigrantes afirman sentirse muy a gusto en nuestro país.
- Un porcentaje muy escaso de estas familias dice que no les compensa vivir en España.
- La mayoría de las familias extranjeras muestran un alto grado de satisfacción con la educación, la sanidad y los servicios sociales.
- No obstante, la educación es el servicio mejor valorado por las familias inmigrantes.

3.3.4.7. Los cambios propuestos

La última de las dimensiones a analizar en este capítulo se refiere a los cambios que proponen las familias –tanto autóctonas como extranjeras- para mejorar la convivencia entre los escolares autóctonos y de los origen inmigrante, en nuestros centros educativos. Para ello, se incluyó la pregunta número 17 en el **“Cuestionario de familias”** (ver Anexo IV), que se enunciaba tal como se expone a continuación: *“Señale, por favor, por orden de importancia los tres factores (1 el más importante y 3 el menos), que a su juicio pueden contribuir más positivamente a la convivencia entre los alumnos y alumnas españoles e inmigrantes en la escuela”*. Las familias tenían que elegir entre las siguientes alternativas: *“el profesorado”; “la familia”; “los otros alumnos”; “el equipo directivo”; “la sociedad”; “otras personas inmigrantes ya integradas”*. Los resultados obtenidos en esta pregunta aparecen resumidos

en el Cuadro 6 en el que se puede comprobar el porcentaje de familias que eligen cada uno de los factores en primera, segunda y tercera opción.

Cuadro 6. Importancia de factores que contribuyen a la convivencia entre autóctonos e inmigrantes

		AUTÓCTONOS	INMIGRANTES
PROFESORADO	1º Lugar	15,3%	33,8%
	2º Lugar	25,8%	18,6%
	3º Lugar	25,2%	17,1%
FAMILIA	1º Lugar	36,2%	38,1%
	2º Lugar	23,1%	26,2%
	3º Lugar	11,4%	7,4%
ALUMNOS	1º Lugar	9%	4,5%
	2º Lugar	18,3%	13,3%
	3º Lugar	24,9%	16,8%
EQUIPO DIRECTIVO	1º Lugar	2,2%	2,9%
	2º Lugar	4,8%	6,1%
	3º Lugar	7,1%	10,2%
SOCIEDAD	1º Lugar	32%	17,9%
	2º Lugar	17,2%	15,5%
	3º Lugar	16,1%	21%
OTROS INMIGRANTES	1º Lugar	5,3%	2,7%
	2º Lugar	6,9%	3,5%
	3º Lugar	12,1%	12,3%

Las familias autóctonas consideran que los principales factores para mejorar la integración serían, por este orden, la familia, la sociedad y el profesorado. Estos mismos factores se mantienen en las respuestas de las familias inmigrantes, pero con un orden distinto. En este caso el primer factor sería la familia, el segundo el profesorado y el tercero la sociedad. Para todos los progenitores encuestados, la familia es un elemento esencial cuando se trata de mejorar las relaciones entre el alumnado. Dado que la pregunta se refiere a la convivencia en los centros educativos, resulta especialmente interesante el hecho de que las familias asuman su propia responsabilidad en la mejora de la convivencia en los centros. También es necesario tener en cuenta que, la importancia que otorgan a la sociedad, en general, pone de manifiesto la creencia de que los problemas de convivencia

que se producen en los centros trascienden los propios contextos educativos y, por tanto, las posibilidades de intervención desde dichos contextos.

En resumen:

- Todos los progenitores encuestados consideran que la familia es el principal factor a la hora de contribuir a la mejora de la convivencia entre el alumnado autóctono y el de origen inmigrante en las escuelas.
- Las familias autóctonas sitúan en segundo lugar a la sociedad y en tercer lugar al profesorado.
- Las familias de origen inmigrante sitúan en segundo lugar al profesorado y en tercer lugar la sociedad.

3.3.5. Conclusiones más relevantes

En los capítulos anteriores se ha intentado ofrecer una visión amplia, aunque sintética y ordenada, del contexto sociocultural en el que viven los alumnos y alumnas de origen inmigrante, así como de los centros educativos en los que se encuentran escolarizados. Para ello se han recogido las opiniones del profesorado, el alumnado en general y los progenitores –tanto si son autóctonos como si proceden de otros países-, sobre la inmigración. En este último capítulo se pretende realizar una síntesis de las principales conclusiones que se derivan de los capítulos anteriores, incluyendo en algunos casos la comparación de las respuestas que profesorado, alumnado y progenitores han dado a las mismas preguntas.

3.3.5.1. El contexto sociocultural y educativo de los alumnos y de los centros

1. La mayoría de los centros que escolarizan alumnos y alumnas de origen inmigrante se sitúan en el contexto sociocultural más bajo.

Uno de los resultados que ha quedado patente en un buen número de investigaciones educativas es el hecho de que el contexto sociocultural del alumnado influye poderosamente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en la escuela (Tiana 2002). Cuando el contexto sociocultural del que proceden los estudiantes es bajo, los problemas de enseñanza y aprendizaje a los que han de enfrentarse profesorado y alumnado son importantes. En definitiva, la constatación como resultado de este estudio del que se ha enunciado en el epígrafe 1 anterior, permite plantear la hipótesis de que al menos algunos de los problemas que surgen en los centros que escolarizan a alumnos y alumnas que proceden de otros países no tendrían su origen en la presencia del alumnado de origen inmigrante, sino más bien en su reducido nivel sociocultural.

2. Todos los centros que escolarizan alumnado de origen inmigrante en un porcentaje superior al 30% se encuentran en el contexto sociocultural bajo.

La hipótesis anterior adquiere más fuerza cuando se analiza el porcentaje de estudiantes de origen inmigrante que están escolarizados en los centros seleccionados y se establece su relación con el contexto sociocultural. En este caso se comprueba que todos los centros que escolarizan a más del 30% de alumnos y alumnas de origen inmigrante se sitúan en el contexto sociocultural más bajo. Este dato supone que a las particularidades que supone atender las necesidades educativas de los alumnos y alumnas de origen inmigrante se añaden, además, aquellas que son características de los contextos socioculturales más bajos.

3. El nivel de estudios de algunos de los padres y madres del alumnado de origen inmigrante es superior al de los progenitores del alumnado autóctono que están escolarizados en los mismos centros. A pesar de ello, los puestos de trabajo que consiguen los progenitores autóctonos son de mayor nivel de cualificación.

Tanto los padres como las madres de los alumnos inmigrantes procedentes de países Latinoamericanos y de Europa del Este han alcanzado un mayor nivel de estudios que los progenitores de los estudiantes autóctonos. No obstante, y a pesar de su mayor formación cuando se analiza el tipo de trabajo que realizan ambos progenitores se comprueba que son siempre las familias inmigrantes las que desarrollan trabajos menos cualificados y, por tanto, menos retribuidos. Estos datos nos llevan a plantearnos el hecho de que a pesar de que la mayoría de las familias inmigrantes se muestran satisfechas con su vida en nuestro país –es muy bajo el porcentaje de ellas que reconoce que no le compensa vivir en España–, sus condiciones de vida en muchas ocasiones no se corresponden a su nivel de formación y cualificación.

4. Los recursos culturales de los que disponen las familias autóctonas son superiores a los de las familias inmigrantes de su mismo nivel sociocultural.

Los recursos culturales de los que disponen las familias autóctonas – medidos a través de la existencia de ordenadores en casa, el número de libros disponibles en el hogar y la frecuencia con la que se compra el periódico- son superiores a los que poseen las familias inmigrantes del mismo nivel sociocultural.

5. Los resultados académicos del alumnado de origen inmigrante – evaluados mediante las tasas de idoneidad- son inferiores a los del autóctono. Las diferencias aumentan considerablemente en los dos últimos cursos de la ESO.

El porcentaje de los y las escolares de origen inmigrante que estudian el curso correspondiente a su edad es menor que el de los autóctonos. El retraso de este alumnado se produce en la mayor parte de los niveles educativos estudiados, aumentando notablemente al finalizar la enseñanza obligatoria, esto es, en 2º, 3º y 4º curso de la ESO. Se trata este de un resultado importante ya que puede tener implicaciones en el acceso de los alumnos de procedencia inmigrante a la educación post-obligatoria.

6. El rendimiento académico de los escolares procedentes de América Latina y Europa del Este es superior al del restante alumnado de origen inmigrante, especialmente en primaria y primer ciclo de la ESO.

Estos resultados van en la línea de los señalados en estudios anteriores en el sentido de que son varios los factores que facilitan la integración y el rendimiento académico de los niños y niñas de origen extranjero. El dominio de la lengua puede ser el factor explicativo de los resultados del alumnado latinoamericano, lo que concuerda con la opinión

de la mayor parte del profesorado y de las direcciones de los centros. No obstante, los buenos resultados obtenidos por los escolares procedentes de Europa del Este hacen pensar que también la escolarización previa y la cultura de origen son variables a tener en cuenta.

7. El retraso escolar de los alumnos y alumnas de origen africano es algo mayor que el de los restantes estudiantes de origen inmigrante, pero las diferencias no son muy importantes.

De nuevo, estos datos apoyan también la importancia que tienen en la integración del alumnado de origen inmigrante factores tales como el dominio de la lengua castellana y la cultura de origen.

8. El profesorado considera que la presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante no influye negativamente en el rendimiento académico del grupo.

La mayoría de los profesores y profesoras opinan que la presencia de estudiantes extranjeros no afecta, significativamente, al rendimiento académico del grupo o, lo que es lo mismo, que los resultados académicos del mismo no se ven afectados negativamente por la presencia de estos alumnos y alumnas. No obstante, es importante señalar que estas opiniones se ven claramente modificadas cuando el porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante que están escolarizados en el centro supera el 30%. En este caso, más de la mitad de los y las docentes afirman que el rendimiento académico disminuye considerablemente. A este respecto es importante señalar que tal como se señalaba en la conclusión número dos en el caso concreto de los centros con más del 30% de alumnado de origen inmigrante se combina esta circunstancia con el hecho de que más del 90% de estos centros pertenecen al contexto sociocultural más bajo.

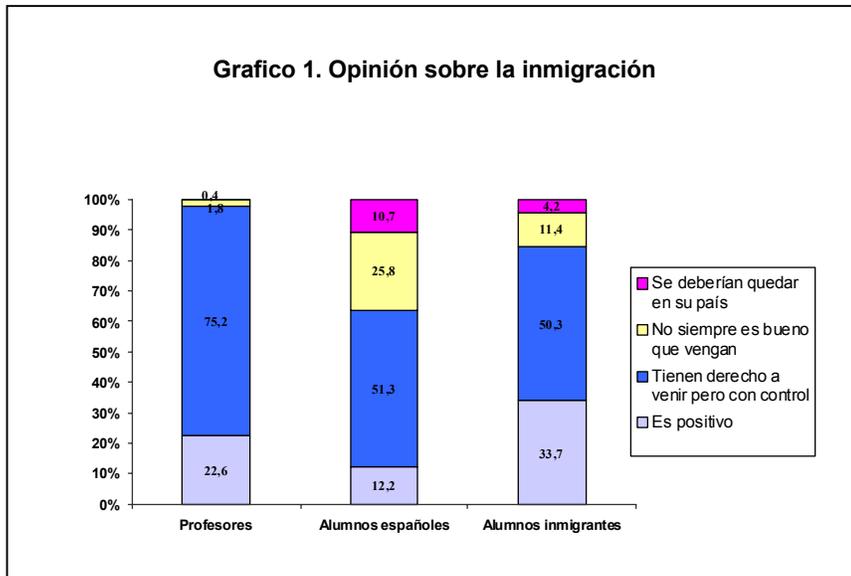
9. El profesorado afirma que la materia más difícil para el alumnado de origen inmigrante es la lengua en la que se realizan los aprendizajes escolares.

Los docentes afirman de forma mayoritaria que la materia con la que el alumnado de origen inmigrante tiene más dificultades es la lengua en la que se realizan los aprendizajes escolares –lengua española o cualquiera de las lenguas oficiales del Estado Español-. En cuanto al alumnado, con independencia de que sea autóctono o de origen extranjero, cuando se les pregunta por las asignaturas más difícil no dudan en señalar la Lengua, aunque en este caso es la extranjera, junto con las Matemáticas.

3.3.5.2. *Las actitudes ante la inmigración*

10. Las actitudes del profesorado hacia la inmigración son más favorables que las que mantiene el alumnado (ver Gráfico 1).

La mayoría del profesorado –el 75,2%- muestra una actitud positiva hacia la inmigración, basada sobre todo en el derecho de las personas a transitar libremente. Esta actitud es bastante menos favorable en el caso del alumnado, ya que se encuentra un 36,5% de los alumnos y alumnas autóctonos y un 15,6% de los de origen inmigrante que están en contra –ya que afirman que se deberían quedar en su país, o que no siempre es bueno que vengan-. La opinión claramente a favor de la inmigración, como un derecho fundamental, que muestra el profesorado se vislumbra de manera coherente en la mayor parte de sus respuestas. Por el contrario, se encuentra un porcentaje significativo de alumnos y alumnas autóctonos que manifiestan un claro rechazo hacia este fenómeno: uno de cada tres alumnos muestra reticencias, por los posibles problemas que de él se pudieran derivar. No obstante este porcentaje se reduce considerablemente cuando las preguntas se refieren a los compañeros y compañeras de origen inmigrante que están escolarizados en su centro docente.



11. La actitud favorable que mantiene el profesorado hacia la integración de alumnos y alumnas de origen inmigrante en los centros educativos está más basada en el derecho a la educación que en la valoración de la inmigración como una experiencia positiva y enriquecedora.

La mayoría del profesorado que trabaja en centros que escolarizan a alumnos y alumnas de origen inmigrante muestran una actitud muy favorable hacia la integración de estos alumnos en los centros educativos. Dicha actitud se basa, fundamentalmente, en el reconocimiento explícito del derecho a la educación que tienen todos los niños, niñas y adolescentes. Es mucho mayor el porcentaje de profesores y profesoras que justifican sus respuestas utilizando este argumento que el de los que recurren a la idea de que la presencia de alumnos y alumnas de otros países es una experiencia positiva y enriquecedora para el centro.

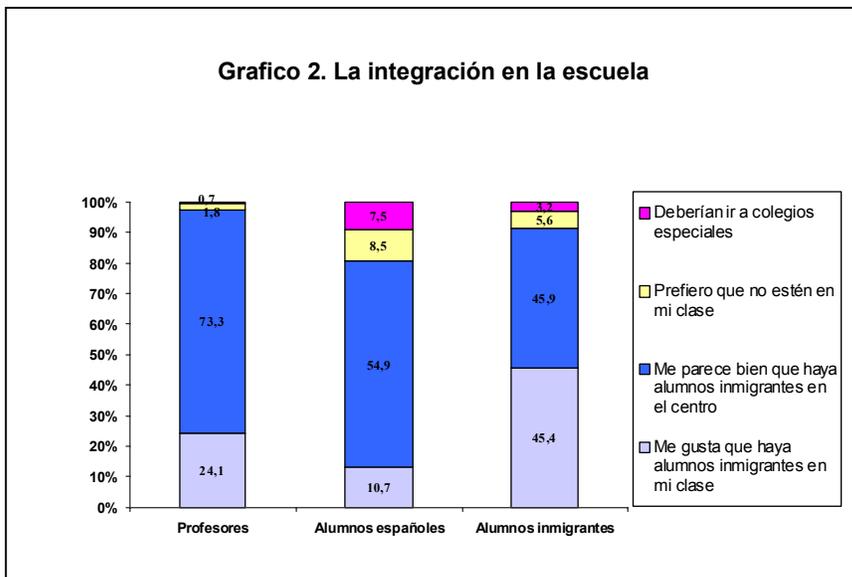
12. El profesorado y el alumnado de origen inmigrante son los dos colectivos más favorables a la presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante en la escuela (ver Gráfico 2).

En general se puede concluir que tanto el profesorado como el alumnado muestra una actitud favorable hacia la integración escolar de estudiantes procedentes de otros países. No obstante, hay que destacar que en el caso de los alumnos y alumnas se encuentran diferencias según sea su procedencia: un 21,8% de los autóctonos y un 29,3% de los de origen inmigrante preferirían ir a un colegio en el que sólo hubiera compañeros y compañeras de su mismo país, lo que indica que no están satisfechos con la experiencia actual que tienen en sus centros.

Las razones que argumenta el profesorado y el alumnado de origen inmigrante para explicar su aceptación de la presencia de estudiantes procedentes de distintos países en los centros educativos son diferentes. Mientras que los primeros recurren sistemáticamente al derecho a la educación que tienen todos los niños, niñas y adolescentes, los segundos se basan en su propia experiencia y satisfacción personal. En este sentido habría que señalar la excepción que suponen las actitudes del alumnado procedente de los países de Europa del Este, ya que son éstos los estudiantes de origen inmigrante que muestran una actitud más crítica hacia la integración de alumnos y alumnas procedentes de otros países en los centros educativos. Y sobre todo, a la posibilidad de que se mantengan sus costumbres y tradiciones culturales –como el lector o lectora podrá comprobar al llegar a la conclusión número catorce, es el colectivo de alumnos y alumnas que se muestra más contrario a la posibilidad de que se lleve a la escuela la vestimenta tradicional-.

A diferencia de los alumnos y alumnas de origen inmigrante, el alumnado autóctono es algo más reticente respecto a la presencia de estudiantes de otros países en la escuela. Esta actitud menos favorable aumenta de manera significativa en los alumnos de secundaria siendo, por

tanto, el colectivo que más problemas puede crear en los centros educativos. Una posible explicación a estas actitudes tan contrarias es que tal vez no hayan aprendido a convivir, en sus países de origen, con grupos de otras culturas o los hayan percibido como una amenaza potencial.



13. Los alumnos y alumnas autóctonos que están escolarizados en centros con un porcentaje de estudiantes de origen inmigrante superior al 30% manifiestan una actitud más favorable hacia la integración.

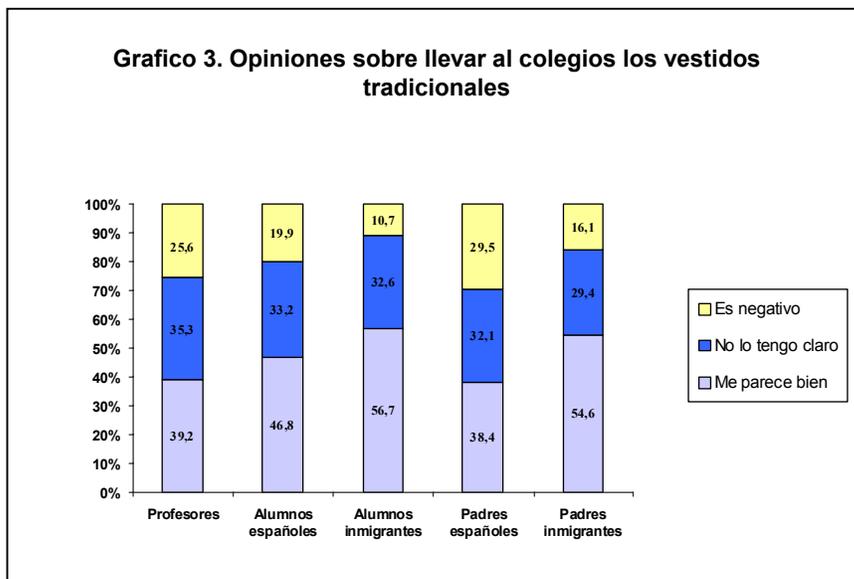
Esta es una constante que se va a repetir, de manera sistemática en todas las respuestas de los alumnos y alumnas. Los estudiantes que asisten a centros escolares en los que el porcentaje de compañeros y compañeras procedentes de otros países supera al 30% tienen una actitud más favorable hacia la integración. Esta opinión contrasta, claramente, con las respuestas del profesorado ya que son los profesionales que están en centros con más del 30% los que se muestran más insatisfechos. Estos resultados son perfectamente explicables si tenemos en cuenta que las consecuencias que supone, para uno y otro colectivo, la integración de tan alto número de alumnos y alumnas de origen inmigrante son completamente diferentes. Para

el alumnado, convivir con compañeros y compañeras diferentes –que proceden de otra cultura; que, en ocasiones, tienen otra lengua; otras costumbres, otras tradiciones- es una experiencia positiva y enriquecedora. Para el profesorado, atender a un gran número de alumnos y alumnas procedentes de otros países supone una gran cantidad de trabajo que, en ocasiones, hay que realizar sin disponer de recursos y estrategias suficientes. Esta insatisfacción podría estar, en cierta medida, motivada por el hecho de que los centros que concentran el mayor número de alumnos y alumnas de origen inmigrante son los de nivel socioeconómico más bajo y, por tanto, aquellos en los que se puede presentar una problemática especial añadida. No obstante, y a pesar de las valoraciones negativas, ello no repercute en la atención que dedican a los alumnos y alumnas –ya que éstos últimos mantienen una valoración muy positiva tanto del clima general del centro como de las relaciones que mantienen con el profesorado-.

14. El alumnado en general, con independencia que sea autóctono o de origen inmigrante y los progenitores que proceden de otros países mantienen una actitud más tolerante con la posibilidad de llevar los vestidos tradicionales al centro que los progenitores autóctonos y el profesorado (ver Gráfico 3).

La actitud de los diferentes sectores de la comunidad educativa sobre la posibilidad de que los alumnos y alumnas de origen inmigrante vayan a la escuela con sus vestidos tradicionales es un buen indicador de su aceptación de las diferencias o, por el contrario, de su temor a que la diferencia pueda plantear problemas en las escuelas. Desde esta perspectiva, el alumnado es el grupo más tolerante y respetuoso con la manera de vestir. También las familias que proceden de otros países son más sensibles a todos aquellos aspectos que tienen que ver con la defensa de la identidad cultural – vestimenta, lengua, etc.-. Mayor recelo se encuentra entre el profesorado y las familias autóctonas, aunque las razones para explicar el rechazo pudieran ser diferentes. En el caso de los profesores y profesoras sus dudas pueden proceder del temor de tener que gestionar conflictos o poner límites a

una situación poco precisa. Por el contrario, en el caso de los padres tal vez sea el desconocimiento de realidades diferentes a la suya las que les inducen a mostrar un cierto rechazo hacia esta posibilidad. Esta última posibilidad se hace más patente, cuando se comprueba que las familias autóctonas, cuyos hijos están escolarizados en centros con más del 30% de alumnos de origen inmigrante, aceptan la posibilidad de que éstos lleven a la escuela sus vestidos tradicionales.



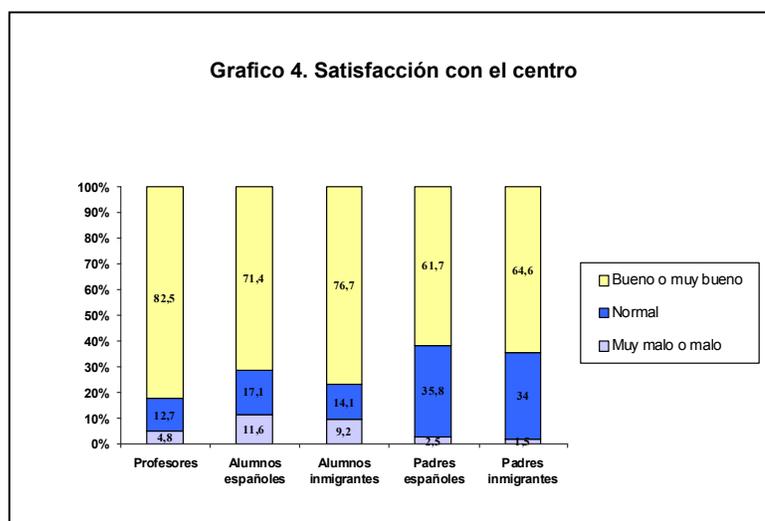
15. El profesorado no conoce suficientemente la cultura de los alumnos y alumnas de origen inmigrante pero considera necesario ampliar su conocimiento para facilitar su integración escolar

El profesorado reconoce su falta de conocimiento acerca de la cultura de la que proceden los alumnos y alumnas a los que tienen que atender en la escuela, y por ello demandan más formación al respecto. Sin embargo, no consideran que éste sea el factor fundamental para facilitar la integración. Como se comentará en algunas de las conclusiones finales cuando se pide al profesorado que señale los factores que, a su juicio, contribuyen a mejorar la

integración de los alumnos y alumnas de origen inmigrante la formación se encuentra a una gran distancia de factores tales como el dominio de la lengua o la presencia de más profesores de apoyo.

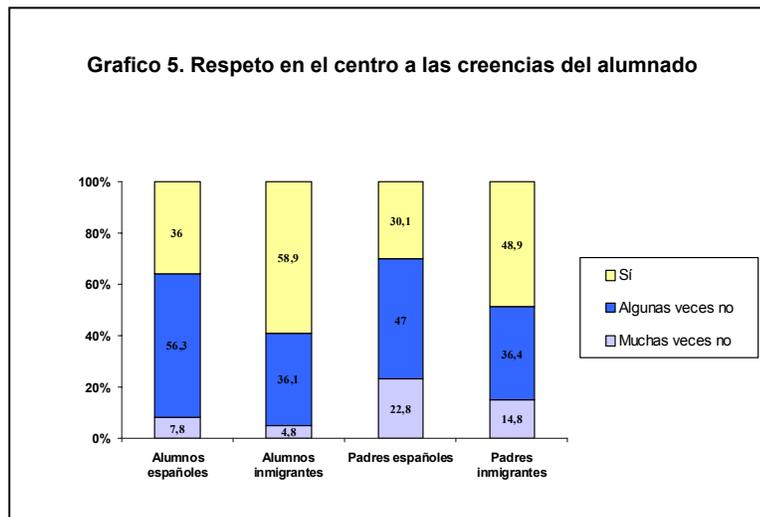
3.3.5.3. *La valoración sobre el funcionamiento de los centros y el impacto de la inmigración*

16. El profesorado es el colectivo más satisfecho con el funcionamiento del centro, a continuación se sitúa el alumnado y finalmente las familias (ver Gráfico 4).



El nivel de satisfacción general -que muestran los y las docentes, el alumnado y las familias-, con el funcionamiento de los centros que escolarizan alumnos y alumnas de origen inmigrante es bastante aceptable. A pesar de los problemas que plantea el profesorado cuando responde a distintas preguntas sobre la valoración y el funcionamiento del centro, su valoración es positiva, incluso en aquellos casos en los que hay escolarizados más del 30% de alumnos y alumnas de origen inmigrante. El grado de satisfacción de las familias y del alumnado también es alto, aunque se encuentran ciertas diferencias en función de su origen inmigrante o

autóctono. En general, tanto las familias como los estudiantes de origen inmigrante consideran que el centro es más respetuoso con las opiniones y valores de los alumnos y alumnas que las familias autóctonas y sus hijos e hijas (ver Gráfico 5). Estas respuestas ponen, claramente, de manifiesto la buena acogida que las personas inmigrantes perciben, hacia ellos, en los centros educativos así como el ambiente de tolerancia que reside en dichos centros. No obstante, también es posible, que dichas respuestas estén influidas por las experiencias educativas que tuvieron en sus países de origen.



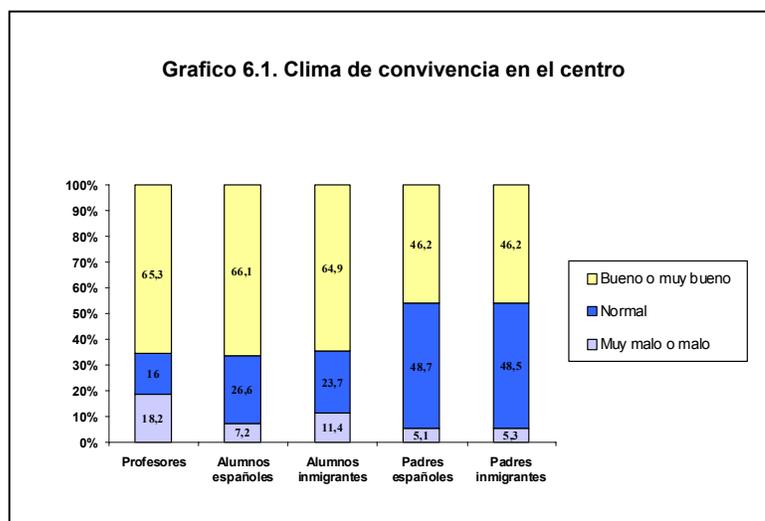
17. La valoración de los centros educativos que escolarizan a más del 30% del alumnado de origen inmigrante varía entre los diferentes colectivos que forman la comunidad educativa –profesorado, alumnado y familias-.

El profesorado que trabaja en centros que escolarizan a más del 30%, y sobre todo a más del 50%- del alumnado de origen inmigrante cree que la presencia de estos estudiantes influye negativamente sobre el rendimiento académico del grupo, reduce la demanda de plazas escolares, afecta negativamente al prestigio del centro y a la convivencia entre el alumnado.

Cuando el porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante que está escolarizado en el centro se sitúa por debajo del 30% el profesorado considera que la presencia de estos estudiantes no afecta a ninguno de los factores anteriormente señalados.

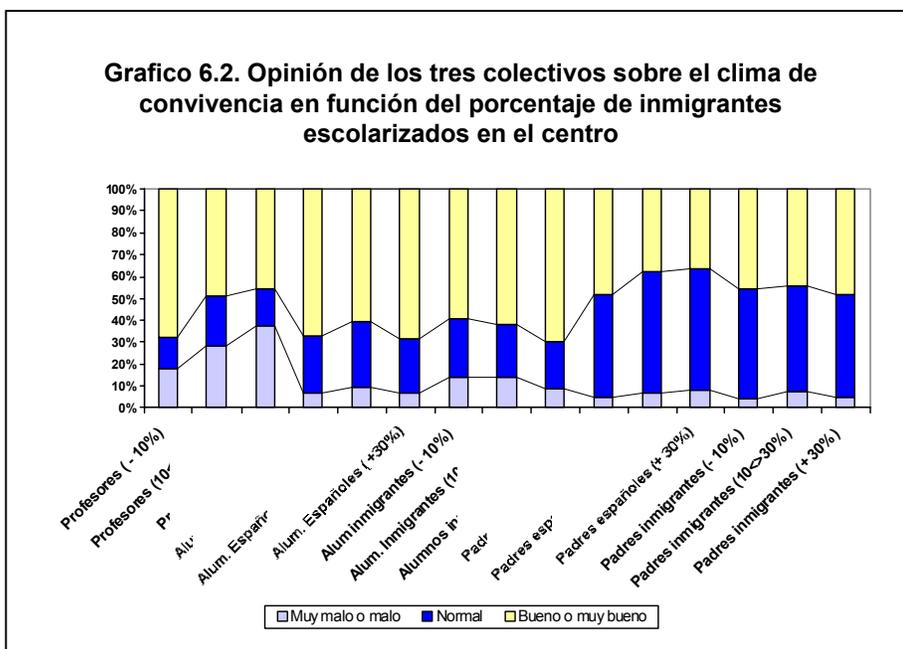
El alumnado –tanto autóctono como procedente de otros países- que asiste a centros que escolarizan a un porcentaje superior al 30% de alumnos y alumnas de origen inmigrante considera que en dichos centros se respetan más sus opiniones y valores que en aquellos centros en los que el porcentaje de estudiantes que vienen de otros países es inferior. Además, están más satisfechos con lo que aprenden, con las relaciones que establecen con sus profesores y profesoras y con el funcionamiento del centro.

En cuanto a las familias habría que destacar que mientras que las familias de origen inmigrante están satisfechas –con independencia del porcentaje de estudiantes de otros países que haya en el centro-, el grado de satisfacción de las familias autóctonas disminuye a medida que aumenta el porcentaje de alumnos y alumnas que vienen de fuera (ver Gráficos 6.1 y 6.2).



Estas conclusiones –y sobre todo el contraste de los datos procedentes de unos y otros colectivos- son, posiblemente, unas de las más relevantes del estudio por las implicaciones prácticas que de ellas se derivan.

Aunque todos los alumnos y la mayoría de las familias están bastante satisfechas con los centros que escolarizan a más de un 30% de alumnos y alumnas de origen inmigrante, el profesorado muestra una gran preocupación sobre su funcionamiento. Esta preocupación es aún mayor cuando el porcentaje supera el 50%. Las diferencias respecto a las opiniones del profesorado que trabaja en centros con un porcentaje menor de alumnos y alumnas procedentes de otros países son tan acusadas, que parece razonable concluir que es necesario evitar la excesiva concentración de estudiantes procedentes de otros países en los centros educativos. Esta afirmación se refuerza con la idea de que si uno de los objetivos de la educación de estos alumnos y alumnas es la integración, a todos los niveles –educativa, social, cultural, etc.-, resulta necesario que el porcentaje de alumnos extranjeros no supere al de alumnos autóctonos ya que en caso contrario no existiría posibilidades reales de integración para el alumnado que procede de otras culturas.



Por otra parte, resulta completamente comprensible que el alumnado se muestre satisfecho ya que sus valoraciones dependen en gran medida de las relaciones que establecen con sus compañeros y compañeras, del clima de convivencia en el centro y de las relaciones que establecen con sus profesores y profesoras, aspectos todos ellos a los que no parece afectar el porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante que están escolarizados en el centro.

18. Los alumnos autóctonos que estudian secundaria son los que manifiestan una valoración más crítica del funcionamiento del centro y son los menos satisfechos con la atención que reciben de sus profesores.

Estos datos coinciden con otro ya apuntado anteriormente: los alumnos autóctonos de secundaria son también los más críticos hacia la integración de los alumnos y alumnas de origen inmigrante en los centros educativos. Lo que no es posible determinar es si existe relación entre ambas opiniones. En todo caso, se pone de manifiesto que en este colectivo de alumnos es donde pueden surgir más dificultades.

19. El profesorado y el alumnado mantienen de forma unánime que el alumnado de origen inmigrante no crea más problemas en los centros educativos que el alumnado autóctono.

Se trata ésta de una conclusión importante, ya que refuta la opinión – escasamente fundamentada- transmitida desde algunos sectores de que la causa del aumento de los conflictos en los centros educativos es la presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante. Tanto las opiniones del profesorado como las del alumnado van en contra de ella, incluso en aquellos centros en los que el porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante es muy elevado.

20. Según el profesorado los factores que más contribuyen a la integración del alumnado de origen inmigrante son el dominio de la lengua y el número de años que se lleva escolarizado.

Los y las docentes consideran, de forma mayoritaria, que los dos factores que contribuyen de una manera más decisiva a la integración de los alumnos inmigrantes son el dominio de la lengua y el número de años que se lleva escolarizado. Estos factores se sitúan muy por encima de otros que también son mencionados por el profesorado, pero en menor medida, como por ejemplo la edad, el nivel educativo, la escolarización previa o el país de origen. Estas afirmaciones difieren considerablemente de las que sostienen las familias que consideran que los factores que más contribuyen a la integración son la familia, la sociedad y el profesorado, por este orden –en el caso de las familias autóctonas- y la familia, el profesorado y la sociedad –en el caso de las familias inmigrantes-.

21. Las opiniones del alumnado difieren considerablemente respecto a la principal ventaja de estar escolarizado en centros en los que conviven alumnos y alumnas de distintas culturas.

Los alumnos y alumnas autóctonos consideran que la principal ventaja de ir a un colegio o instituto en el que hay estudiantes que proceden de otras culturas es que se aprende a respetar a los otros. Por el contrario, cuando se interroga sobre la misma cuestión a los estudiantes extranjeros éstos señalan como principal ventaja el hecho de aprender nuevos juegos y costumbres. Estos datos nos hacen plantearnos la posibilidad de que las oportunidades que tienen unos y otros de intercambiar sus conocimientos son diferentes. Parece más bien que dicho intercambio es, cuando menos, deficiente en algunas ocasiones, y que más bien lo que se trata es de enseñar valores y tradiciones propias de nuestra cultura a los alumnos y alumnas que proceden de otras.

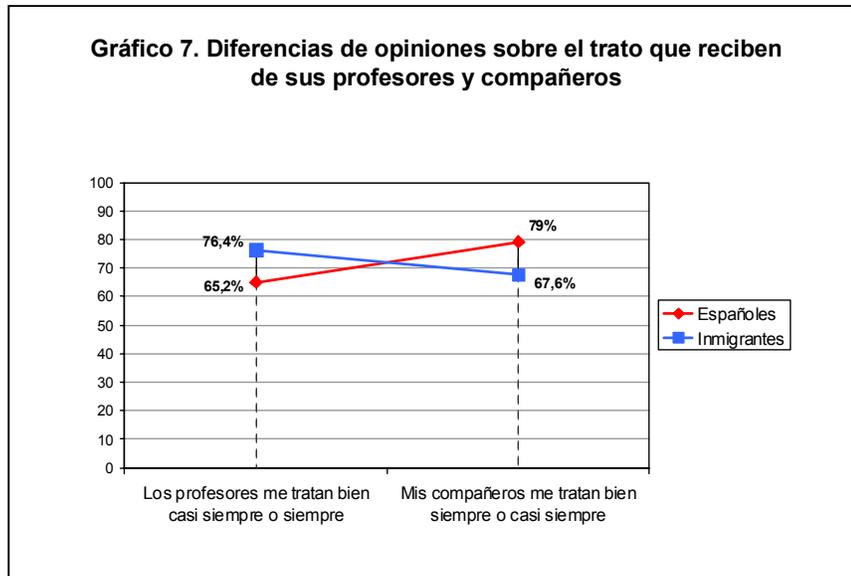
3.3.5.4. *Las relaciones de la comunidad educativa*

22. La mayoría del profesorado, cualquiera que sea el porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante que hay en los centros, considera que las relaciones con sus alumnos y alumnas son buenas.

La presencia de estudiantes de origen inmigrante en los centros no modifica la habitual buena relación que los y las docentes mantienen con sus alumnos y alumnas. Otros estudios realizados en los que se ha encuestado a profesores y profesoras que trabajan en centros que no escolarizan a alumnado de origen inmigrante encuentran valoraciones similares (Machesi, Pérez y Lucena, 2002). Por tanto, se puede concluir que las relaciones que establece y mantiene el profesorado con los alumnos son buenas con independencia de cuál sea el origen y la procedencia de estos últimos. A este respecto conviene destacar que incluso aquellos profesores y profesoras que mostraron una mayor preocupación por las consecuencias negativas que la alta concentración de alumnado inmigrante existente en sus centros, tiene sobre diferentes aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje están satisfechos de las relaciones que establecen con su alumnado.

23. Las valoraciones que hace el alumnado respecto al trato recibido por parte del profesorado y del resto de sus compañeros y compañeras varían considerablemente en función de sus procedencia.

En general, es posible concluir que el alumnado está satisfecho con las relaciones que establece tanto con el profesorado como con el resto de compañeros y compañeras. No obstante, hay que destacar que el alumnado de origen inmigrante valora de forma más positiva las relaciones que establece con sus profesores y profesoras que las que mantiene con el resto de sus compañeros. Por el contrario, el alumnado autóctono afirma estar más satisfecho de las relaciones establecidas con sus iguales que de las que mantiene con el profesorado (ver Gráfico7).

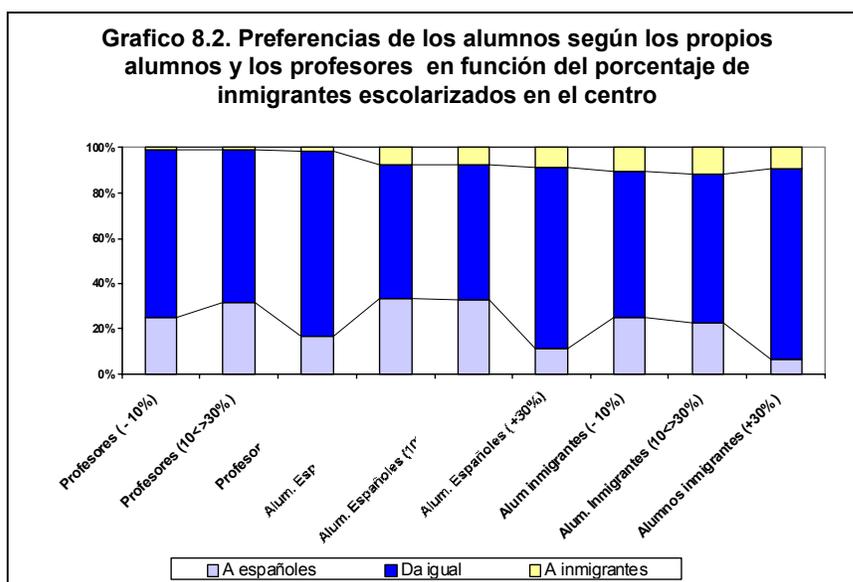


En cualquier caso, y a pesar de la existencia de estas diferencias, hay que insistir en el alto grado de satisfacción que caracteriza las relaciones que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Es posible que la menor valoración que hace el alumnado de origen inmigrante de las relaciones que mantiene con sus iguales esté, en gran medida, influida, por la clara preferencia que muestra el alumnado autóctono hacia los compañeros y compañeras que son de su mismo país.

Asimismo, resulta importante señalar que una cierta proporción del alumnado autóctono prefiere a los compañeros y compañeras de su país tanto para realizar actividades escolares como lúdicas. Esta misma opinión es defendida por un cierto porcentaje del profesorado (ver Gráfico 8.1).

Sin que esta última tendencia sea preocupante, ya que la mayoría del alumnado hace una valoración general muy positiva, conviene, no obstante, destacar este tema en la medida en que puede convertirse en un obstáculo para la integración escolar del alumnado de origen inmigrante. De otra parte es necesario puntualizar que en aquellos centros en los que el porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante supera el 30% no existen

diferencias, debidas al país de origen, en cuanto a la preferencia que muestra el alumnado –sea éste autóctono o de origen inmigrante- hacia sus compañeros y compañeras de juego y actividades académicas. Asimismo, las valoraciones del profesorado en estos últimos centros tampoco muestran ninguna preferencia clara (ver Gráfico 8.2.).



Estos datos permiten aventurar dos hipótesis diferentes. La primera de ellas sería que el alumnado autóctono muestra una preferencia más clara por los compañeros y compañeras de su mismo país porque éstos representan un porcentaje mayoritario de la clase. La segunda, que el alumnado autóctono prefiere a los compañeros y compañeras del mismo país porque los que vienen de otros países tienen más dificultades para integrarse. Esta segunda hipótesis tiene menor fuerza respecto a la primera, sobre todo si tenemos en cuenta que la opinión mayoritaria en los tres colectivos encuestados –profesorado, alumnado y progenitores- es que los alumnos y alumnas que vienen de otros países no generan más conflictos ni plantean más problemas que los autóctonos.

24. Los progenitores están satisfechos de las relaciones que mantienen con el profesorado y de las que éstos últimos establecen con sus hijos e hijas.

Esta conclusión sería un dato más a favor de la adecuada actuación profesional que los y las docentes parecen tener para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos y alumnas, ya que se añade a la valoración positiva que hacen de ella los alumnos y alumnas con independencia de cuál sea su procedencia. En este caso las familias autóctonas y las que proceden de otros países mantienen la misma opinión. De cualquier modo, el auténtico significado de estas valoraciones ha de interpretarse en relación con las opiniones que mantiene el profesorado respecto a la participación de las familias en la escuela.

25. El profesorado cree que la participación de los padres y madres inmigrantes en los centros educativos es inferior a la de los padres y madres autóctonos.

En general, existe un acuerdo unánime entre el profesorado sobre la menor participación de las familias inmigrantes en los centros educativos, respecto a las familias autóctonas. Este dato ya había sido señalado en otros trabajos anteriores (Cuesta Azofra, 2000; Colectivo IOE, 1996 y 2002). Entre las principales razones que argumenta el profesorado cuando tiene que explicar esta inferior participación están: el escaso dominio de la lengua, baja participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas y su bajo nivel educativo. Si tenemos en cuenta los resultados obtenidos en los diferentes capítulos de este estudio se podría concluir que el factor que podría estar explicando, en mayor medida, la escasa participación es el dominio de la lengua. Y ello, porque según se desprende de los resultados analizados en el Capítulo 1 y el Capítulo 4, el nivel educativo de algunos de los progenitores inmigrantes, en concreto de los procedentes de países Latinoamericanos y de Europa del Este, es superior al de los autóctonos y su nivel de implicación en el proceso educativo es, en general, muy similar.

26. La práctica totalidad del alumnado considera que sus profesores y profesoras no muestran ningún tipo de preferencia por los alumnos y alumnas, en función de su procedencia.

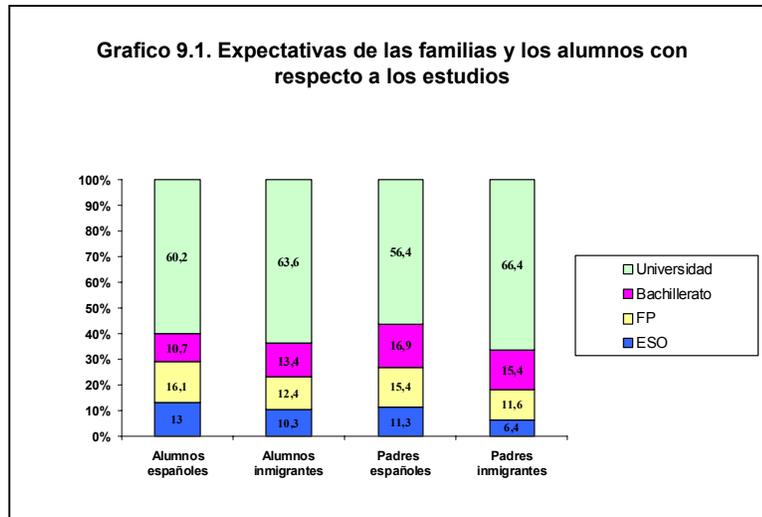
La gran mayoría de los alumnos y alumnas, con independencia de cuál sea su procedencia, reconocen que sus profesores y profesoras no muestran ningún tipo de preferencia por sus estudiantes. Este dato resulta tremendamente interesante pues releva, a juicio del alumnado, una ausencia total de discriminación por parte del profesorado. Además, se ve corroborado por los resultados obtenidos en otra pregunta en la que se interroga a los y las estudiantes acerca de si en su centro se discrimina a alguien por su procedencia, religión, color, etc., y a la que contestan negativamente de forma prácticamente unánime.

3.3.5.5. *Las expectativas educativas*

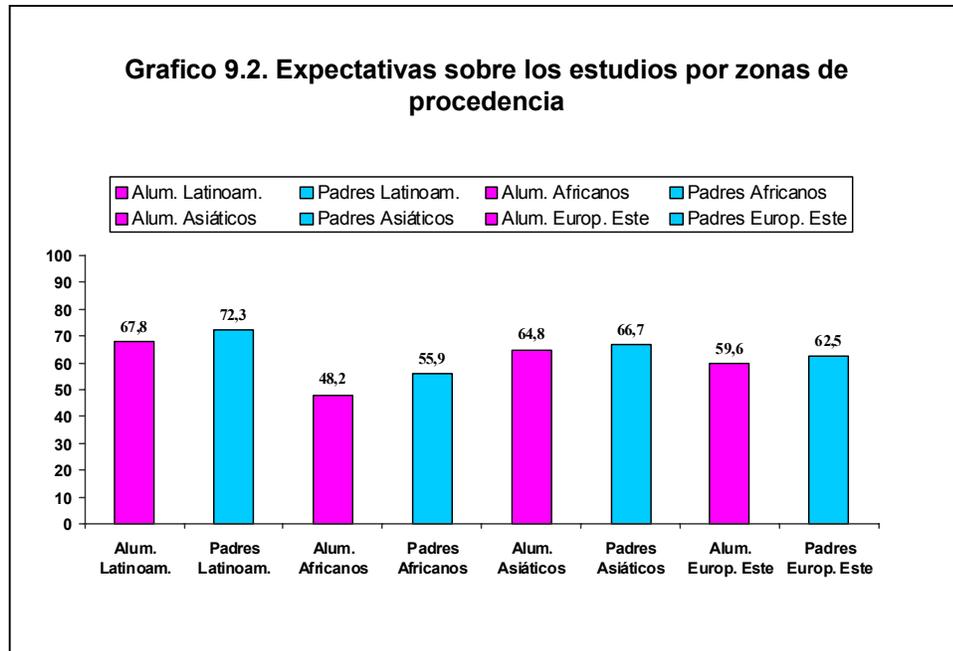
27. Las expectativas familiares acerca del futuro académico de sus hijos e hijas dependen de su procedencia. Por el contrario, el país de origen no parece afectar a las expectativas del alumnado.

Un hecho que, a priori, puede llamar la atención del lector es que las expectativas de las familias de origen inmigrante, respecto al futuro académico de sus hijos e hijas, sean más altas que las de las familias autóctonas. Una posible explicación es que el nivel sociocultural de las familias que proceden de otros países, que forman parte de la muestra, se sitúa por encima del de las familias autóctonas. Como ya se comentó en el Capítulo 1 de este estudio ***“Características sociales y educativas del alumnado de origen inmigrante y de los centros educativos en los que se encuentran escolarizados”***, aunque el nivel socioeconómico de las familias de origen inmigrante sea inferior al de las autóctonas, el nivel de estudios que poseen ambos progenitores es superior. Si tenemos en cuenta

que el nivel sociocultural de las familias es uno de los mejores predictores del rendimiento académico se pueden explicar perfectamente las diferencias halladas entre las familias autóctonas y las de origen inmigrante (ver Gráfico 9.1).



Esta hipótesis se ve claramente confirmada cuando se comparan las expectativas de las familias de origen inmigrante entre las que se encuentran mayores diferencias respecto a su formación: el grupo de familias procedentes de los países latinoamericanos –son las que tienen mayor nivel de instrucción- y el de las que vienen de África –que son las que han alcanzado un nivel de estudios inferior-. Las familias latinoamericanas son las que tienen expectativas más altas respecto al futuro académico de sus hijos e hijas. Por el contrario, las familias africanas son las que mantienen expectativas más bajas (ver Gráfico 9.2).



28. La mayoría del profesorado considera que el alumnado obtiene una buena preparación, aunque esta opinión va siendo menos favorable a medida que aumenta la proporción de alumnado de origen inmigrante escolarizado en el centro.

Las expectativas del profesorado respecto a la preparación que adquieren sus alumnos y alumnas son bastante elevadas. La mayoría considera que salen del centro con una buena formación. No obstante, esta opinión se va tornando más negativa a medida que se incrementa el porcentaje de estudiantes procedentes de otros países en el centro educativo. Así por ejemplo, se encuentra que en aquellos centros que tienen más del 30% de alumnado de origen inmigrante menos de la mitad del profesorado mantiene la idea de que los alumnos y alumnas adquieren una buena formación.

3.3.5.6. *La situación del profesorado y su acción educativa*

29. La consideración de la mayor o menor repercusión que tiene la presencia de alumnado de origen inmigrante sobre la actividad que desarrolla el profesorado en el aula depende de su concentración.

El profesorado que trabaja en centros que escolarizan a menos del 30% del alumnado de origen inmigrante considera que la presencia de éste no afecta de forma significativa a las actividades que se desarrollan en el aula. Por el contrario, quienes lo hacen en centros con más del 30% defienden una opinión completamente distinta, ya que tienen que hacer distintos tipos de modificaciones, tanto en la organización como en el desarrollo de las actividades.

El análisis pormenorizado de todas y cada una de las modificaciones que, a juicio del profesorado, es necesario hacer para integrar -en la dinámica del aula- a los alumnos y alumnas de origen inmigrante pone de manifiesto que su significado es diferente cuando su presencia es mayoritaria en los centros. Las opiniones sobre el efecto que tiene la elevada presencia de alumnos y alumnas procedentes de otros países en la organización del grupo, el clima de convivencia en el aula y en las relaciones que se establecen con los diferentes miembros de la comunidad educativa han de ser motivo de análisis. Ya que indican la existencia de serias dificultades para gestionar, de manera adecuada, los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. No sucede lo mismo cuando las dificultades se refieren a los contenidos de aprendizaje y a los materiales didácticos, ya que en este caso los efectos se valoran de una forma positiva.

Finalmente, habría que comentar que resulta bastante preocupante que un porcentaje relativamente considerable de docentes no perciba la necesidad de introducir cambios en la organización y en la dinámica de la clase ante la presencia de alumnado de origen inmigrante. Hecho que puede interpretarse como una falta de conocimiento de las necesidades educativas,

reales, que tienen estos alumnos y alumnas, o como una negación deliberada de las mismas que, necesariamente, llevan asociada una mayor cantidad de trabajo que debería compensarse, por parte de la administración, con mayor formación, más apoyos y menos carga docente.

30. El mayor o menor grado de satisfacción del profesorado con las condiciones en las que realiza su trabajo depende de la concentración de alumnos y alumnas de origen inmigrante que haya en el centro.

La satisfacción del profesorado con sus condiciones laborales aumenta a medida que disminuye el porcentaje de alumnos y alumnas procedentes de otros países que están escolarizados en el centro. Los profesores y profesoras que desarrollan su actividad docente en centros educativos que integran a más del 30% del alumnado de origen inmigrante son los que muestran un mayor grado de insatisfacción, puesto que destacan el esfuerzo que para ellos supone atender a estos estudiantes. No obstante, hay que destacar que cuando se les pregunta por los apoyos que reciben de sus compañeros y compañeras son precisamente los profesionales que están en centros donde hay una mayor concentración de estudiantes de origen inmigrante los que encuentran más apoyos entre sus colegas.

3.3.5.7. *La acción de la Administración educativa*

31. Aunque en general el profesorado no está satisfecho con la actuación de su Administración Educativa, valoran muy positivamente la presencia de profesores y profesoras de apoyo.

El profesorado, con independencia de la Comunidad Autónoma en la que trabaja, se siente insatisfecho con los programas de atención a los alumnos y alumnas de origen inmigrante que se han desarrollado desde la Administración educativa. Esta opinión no varía en función del porcentaje de alumnos y alumnas procedentes de otros países a los que han de atender, lo

que hace suponer que los mayores esfuerzos realizados por la Administración educativa en aquellos centros que escolarizan a mayor número de estudiantes procedentes de otros países es lo que hace que no aumenten significativamente las quejas del profesorado ante los mayores problemas a los que tienen que atender en estos últimos centros.

32. El profesorado considera que el factor más importante para facilitar la integración del alumnado de origen inmigrante es la incorporación de un mayor número de profesores de apoyo. Por el contrario, afirman que factores como la separación en grupos diferenciados, la mayor formación en educación multicultural y los incentivos económicos no son factores que influyan en la mejora de la integración de estos alumnos y alumnas.

El análisis de las opiniones del profesorado permite concluir que su principal demanda hacia la Administración educativa es la presencia en el centro de otros profesionales que les ayuden a trabajar con los alumnos y alumnas de origen inmigrante. La posibilidad de contar con profesores y profesoras de apoyo en el aula supone para los profesores una cierta liberación de la sobrecarga de trabajo que conlleve la adecuada satisfacción de las necesidades educativas de los alumnos y alumnas que vienen de otros países, y les permite, al propio tiempo, disponer de la ayuda y la colaboración de otros profesionales con quienes compartir las responsabilidades, exigencias e inquietudes que supone la educación.

Igualmente valiosa, de cara a los objetivos de este estudio, resulta la opinión del profesorado respecto a aquellos factores que, a su juicio, no favorecen la integración del alumnado que viene de otros países. Las y los docentes consideran que estrategias tales como: la formación de grupos específicos, los incentivos, la presencia de mayor número de orientadores, la colaboración con las familias o la incorporación de personas adultas procedentes de la cultura de los alumnos y alumnas de origen inmigrante – mediadores-, no son factores que tengan una influencia positiva sobre la

mejora de la calidad de la enseñanza y, por tanto, repercutan favorablemente en la integración educativa del alumnado que procede de otros países.

El análisis conjunto de todas estas opiniones nos permite concluir que, en general, el profesorado acepta el modelo de enseñanza establecido –en el que se trata de asimilar a los alumnos y alumnas procedentes de otros países a nuestras costumbres, lengua y tradiciones culturales-. Al mismo tiempo demanda la presencia de más profesores y profesoras de apoyo que les ayuden afrontar con éxito el reto que supone la educación de los alumnos y alumnas de origen inmigrante y no simpatiza con iniciativas segregadoras, aunque tampoco vislumbra nuevas estrategias que permitan encontrar soluciones adecuadas a los problemas que se les presentan en su quehacer cotidiano.

Por ello, sería necesario establecer un mayor debate y reflexión -procedente, en algunos casos del intercambio de experiencias- entre los y las docentes que pudiera presentarles un nuevo horizonte a partir del cual pudieran empezar a desarrollar estrategias innovadoras y eficaces para hacer frente al reto que supone garantizar el derecho a una educación de calidad a todos los niños, niñas y adolescentes con independencia del cuál sea su país de origen o el de su familia (Convención de Derechos del Niño, 1989).

4. RECOMENDACIONES

4. RECOMENDACIONES

Las investigaciones que componen este estudio incluyen en su correspondiente lugar una serie de conclusiones que por sí mismas dan indicaciones suficientes sobre los aspectos en los que la escolarización de alumnado de origen inmigrante presenta limitaciones o carencias precisadas de corrección y también sobre aquellos otros en los que las actuaciones desarrolladas y las políticas puestas en práctica han dado buenos resultados.

Está claro que estas últimas deben mantenerse y potenciarse, y también lo está que las autoridades educativas deben actuar con la máxima premura donde las deficiencias salen a la luz o donde se atisba que puedan producirse en el futuro.

Como ya se apuntó en la presentación de este informe el sistema educativo español ha podido absorber el flujo creciente de alumnado extranjero y particularmente el de origen inmigrante, en parte porque este alumnado ha venido a complementar al decreciente número de alumnos autóctonos y, en parte también, porque la escolarización de alumnos inmigrantes ha sido objeto de atención casi desde el inicio del fenómeno por parte de la opinión pública y los medios de comunicación social, con la consiguiente pronta reacción de las autoridades y administraciones educativas.

Está claro que la atención temprana favorece el hallazgo de soluciones a los problemas que se plantean y posibilita la adopción de medidas cautelares que eviten la siempre indeseable presencia de imprevisión, improvisación y apresuramiento. Es por ello que las autoridades públicas, y especialmente las responsables de las administraciones educativas, deben continuar prestando una atención prioritaria al fenómeno migratorio y a sus consecuencias concretas para el sistema educativo y mantener una actitud vigilante que evite ir, como tantas veces sucede, detrás de problemas advertidos a tiempo pero no tomados en consideración.

Para contribuir al mantenimiento de la necesaria atención que debe prestarse a la escolarización del alumnado de origen inmigrante el Defensor del Pueblo ha considerado procedente formular una serie de Recomendaciones en las que se señalan algunas orientaciones y líneas de actuación que debieran, en su opinión, implantarse o mantenerse.

No se pretende con estas Recomendaciones incidir en la libertad de opción que corresponde a las autoridades competentes para la gestión de sus responsabilidades dentro de los límites que marcan la Constitución y la Ley. Tampoco se pretende aportar soluciones originales o recetas innovadoras con las que afrontar los requerimientos de la escolarización de este alumnado. En realidad, lo que esta Institución propone está de un modo u otro ya presente en la actividad de las administraciones educativas y lo que realmente intentan estas Recomendaciones es animar al mantenimiento e impulso de estas líneas de conducta allí donde ya están implantadas, y su expansión a aquellos otros ámbitos territoriales donde no lo estén y su presencia pudiera ser útil. Con esa intención se formulan, pues, las siguientes Recomendaciones:

Primera.- El alumnado extranjero, y, particularmente, el de origen inmigrante representa ya un porcentaje significativo del alumnado total escolarizado en nuestro país en niveles educativos anteriores a la Universidad. Esta circunstancia, unida al dato del previsible incremento en los próximos años de este tipo de alumnado, exige una atención preferente por parte de las autoridades educativas del Estado y las Comunidades Autónomas y su especial toma en consideración en el ejercicio de las competencias normativas y ejecutivas que les corresponden. Parece necesario, por tanto, que las reformas, modificaciones e innovaciones que se proyecten en el sistema educativo -en la línea que ya apunta la recientemente aprobada ley orgánica 10/2002, de calidad de la educación- tomen en consideración como dato particularmente relevante los requerimientos que se deriven de la incorporación a dicho sistema de alumnado de origen inmigrante e incluyan entre sus objetivos prioritarios la integración plena de estos alumnos.

Segunda.- Un conocimiento preciso y detallado de las características específicas de este alumnado y de las circunstancias en las que afrontan su incorporación al sistema educativo español resulta imprescindible para adoptar las decisiones más adecuadas en orden a su debida escolarización. Para todo ello se juzga indispensable:

- Organizar un sistema de recogida de datos conjuntamente por las autoridades educativas y las demás con competencias relacionadas con la extranjería y la inmigración que permita un conocimiento exacto de las necesidades presentes y futuras que afecten al sistema educativo.
- Armonizar los sistemas y criterios de recogida y tratamiento de la información para posibilitar y favorecer el intercambio de la misma entre las distintas administraciones con competencias educativas y la restantes con competencias en el ámbito de la inmigración
- Promocionar la elaboración de estudios y trabajos de campo sobre la situación, condiciones de escolarización y resultados académicos del alumnado de origen inmigrante.

Tercera.- La distribución del alumnado de origen inmigrante en los centros docentes sostenidos con fondos públicos es irregular. Los centros concertados de titularidad privada escolarizan a un porcentaje de estos alumnos significativamente menor que el escolarizado en centros de titularidad pública. Además, entre estos últimos centros, los que se ubican en entornos de nivel sociocultural más bajo son los que acogen a mayores porcentajes de alumnos de origen inmigrante que, en algunos casos, llegan a suponer la mayoría de los alumnos escolarizados en el centro. Parece necesario, por tanto, arbitrar medidas que palien este problema sin desconocer, claro está, el derecho de libre elección de centro que corresponde a los alumnos y sus padres y tutores. En consecuencia, se recomienda:

- Informar, mediante campañas específicas o cualquier otro medio que se estime suficiente, a los colectivos inmigrantes o a sus organizaciones representativas sobre la gratuidad de la escolarización en centros privados-concertados en los niveles de escolarización obligatoria y de la identidad de los criterios de admisión de alumnos en estos centros y en los centros de titularidad pública.
- Incrementar el control de las autoridades educativas sobre el proceso de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos a fin de garantizar su transparencia y la adecuación a las normas que lo regulan.
- Adoptar las medidas normativas y organizativas precisas para que la escolarización de alumnos de origen inmigrante en centros privados concertados responda al peso específico de este sector en el conjunto de la oferta de plazas en los niveles de educación objeto de concierto.
- Arbitrar las medidas necesarias, a través de cupos de reserva u otras similares, que posibiliten una equilibrada distribución del alumnado de origen inmigrante entre los distintos centros educativos, con independencia de su titularidad.
- Establecer, cuando existan razones que lo justifiquen, limitaciones al derecho a la libre elección de centro, debidamente proporcionadas al fin que se pretende conseguir, cuando la concentración de alumnado de origen inmigrante, por sí misma o por su coincidencia con otros colectivos de alumnos precisados de medidas de apoyo o de compensación educativa o con las circunstancias del centro educativo o su entorno socioeconómico, impidan o dificulten gravemente el adecuado desenvolvimiento del servicio educativo.

Cuarta.- Los resultados de los estudios que componen esta investigación permiten afirmar que, hasta el presente, el sistema y las infraestructuras

educativas han asumido razonablemente y, en general, sin conflictos extraordinarios, la presencia de alumnado de origen inmigrante en nuestras aulas. Ello se ha debido, en gran medida, a la labor de los docentes que, a menudo, sin contar con los medios que hubieran sido deseables han sabido dar respuesta a las nuevas exigencias que plantea la escolarización de este alumnado. Para facilitar la continuidad de esta tarea se recomienda:

- Proseguir e incrementar la línea hasta ahora seguida por buena parte de las autoridades educativas de incidir en la formación del profesorado para afrontar la creciente escolarización del alumnado de origen inmigrante.
- Teniendo en cuenta la persistencia del fenómeno de la escolarización del alumnado inmigrante y su más que previsible incremento en el futuro, sería aconsejable también estudiar la conveniencia de incluir en los planes de estudio de las escuelas de formación del profesorado contenidos y aprendizajes que facilitarían a los futuros docentes la atención a este asunto.
- Las administraciones educativas deberían promover y fomentar la elaboración de materiales didácticos y pedagógicos adecuados que sirviesen al personal docente como apoyo para la realización de actividades en el aula adecuadas para la atención al alumnado de origen inmigrante y para su plena integración en el colectivo del aula.
- La atención a las peculiaridades del alumnado de origen inmigrante y la satisfacción de sus necesidades educativas conlleva, sin duda, un trabajo adicional que han de abordar los docentes encargados de ello. En consecuencia, este hecho debiera ser tenido en cuenta a efectos retributivos y dar lugar al abono de gratificaciones, indemnizaciones o complementos de la retribución ordinaria en términos proporcionales al sobreesfuerzo exigido en cada caso.

- La dotación de profesorado de apoyo es la medida más valorada por los docentes según los resultados obtenidos en el estudio realizado por esta Institución y UNICEF. En la medida en que lo permitan las dotaciones presupuestarias disponibles y las plantillas de profesorado, debiera dotarse de este tipo de personal a todos los centros que escolaricen una cifra significativa de alumnado de origen inmigrante.
- Las medidas de apoyo arbitradas por las administraciones competentes a favor de los centros que escolarizan alumnado de origen inmigrante deben extenderse a los centros de titularidad privada que hayan suscrito conciertos educativos en términos similares a los previstos para los centros de titularidad pública.
- En tanto no se logra una distribución razonablemente equilibrada del alumnado de origen inmigrante entre los distintos centros sostenidos con fondos públicos, aquellos centros que escolaricen porcentajes elevados de este tipo de alumnado deberían ser objeto de medidas específicas como por ejemplo la disminución del horario lectivo de los profesores para dedicar el tiempo restante a la coordinación de actividades, la preparación de materiales, la tutoría de los alumnos o la atención a las familias, así como el refuerzo de la tutoría y la toma en consideración de esta circunstancia en los procesos de evaluación que pudieran llevarse a cabo.
- La experiencia de los equipos docentes que han prestado servicios en centros con elevados porcentajes de alumnado de origen inmigrante, así como las necesidades evidentes de continuidad en los planes, programas y actividades que se vengán desarrollando en estos centros, parecen aconsejar que la normativa sobre provisión de puestos de trabajo contuviese provisiones tendentes a garantizar la estabilidad de estos equipos docentes.

Quinta.- La plena integración del alumnado de origen inmigrante en nuestro sistema educativo es un objetivo básico al que pueden contribuir

muy diversas medidas, buena parte de las cuales están ya en marcha en el ámbito territorial de las autoridades educativas en cuyos centros se escolariza un mayor número de alumnos de origen inmigrante. Aún así, parece conveniente recomendar aquí el mantenimiento de estas medidas y, donde ello fuera necesario, su inmediata puesta en práctica para facilitar la plena integración del alumnado de origen inmigrante en el sistema educativo desde el inicio de su escolarización. En base a ello se recomienda:

- Siguiendo la línea ya iniciada con carácter general de ofertar plazas suficientes en centros sostenidos con fondos públicos para la escolarización temprana de los alumnos en educación infantil, debiera prestarse especial atención a la escolarización temprana del alumnado de origen inmigrante ya que a través de la misma se facilitará su plena integración ulterior en el sistema educativo.
- Es evidente, y así resulta del estudio realizado, que el conocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza es imprescindible para un correcto aprovechamiento de la escolarización. Por otro lado, también resulta del estudio que la Lengua y las Matemáticas son las materias que plantean mayores dificultades para los alumnos tanto autóctonos como de origen extranjero. Resulta imprescindible, por tanto, adoptar medidas de apoyo específico a favor de todos los alumnos que padezcan dificultades en el dominio de la lengua vehicular de la enseñanza, tanto en el momento del acceso al sistema educativo como en cualquier otro momento posterior.
- Un adecuado conocimiento de la situación académica real del alumno de origen inmigrante en el momento de incorporarlo al sistema educativo posibilita la adopción de decisiones correctas que sitúen a éste en el tramo escolar en el que podrá obtener un rendimiento razonable sin entorpecer la marcha del grupo en el que se inserte. Sería recomendable –como ya se viene haciendo en algunos ámbitos educativos- que se elaborasen planes o programas de acogida para el alumnado de origen inmigrante que

permitiesen detectar desde un primer momento cuáles fuesen sus necesidades educativas concretas y sus posibilidades reales de inserción en el sistema educativo.

La actuación coordinada y la cooperación entre los servicios sociales que actúen en el ámbito de influencia de los centros educativos que escolaricen alumnado de origen inmigrante y dichos centros, así como la elaboración de planes conjuntos de intervención tendentes a paliar las carencias o dificultades que padezcan estos alumnos y sus familias en orden a su integración, debe ser potenciada tanto por las autoridades educativas como por las responsables de dichos servicios sociales.

Sexta.- De la investigación efectuada se deduce que las familias de los alumnos de origen inmigrante, pese a disponer, en general, de un nivel de estudios superior al de las familias de los alumnos autóctonos escolarizados en sus mismos centros, padecen, sin embargo, mayores carencias en lo que se refiere a bienes y servicios culturales (libros, prensa, ordenadores, Internet etc.) y, asimismo, tienen una disponibilidad menor de tiempo para ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Por ello se recomienda:

- El establecimiento en los centros docentes de sistemas de apoyo al alumnado inmigrante, fuera del horario escolar, que compense, cuando resulte preciso, las limitaciones derivadas de las especiales circunstancias de sus familias
- La ampliación del horario de apertura de los centros y de disponibilidad de determinadas instalaciones escolares, biblioteca, aulas de informática, etc., de manera que puedan ser utilizados por los alumnos procedentes de la inmigración y se supla con ello el reducido "equipamiento" cultural de que dispone un elevado porcentaje de familias inmigrantes.

Séptima.- Otros datos apuntan posibles problemas específicos que afectan a sectores concretos de alumnos procedentes de la inmigración,

que parecen asimismo tener incidencia negativa en el rendimiento escolar o las expectativas académicas de estos alumnos. Ello anima a esta Institución a apuntar algunas posibles líneas de actuación tendentes a paliar o neutralizar su repercusión en la trayectoria académica de los niños y adolescentes procedentes de la inmigración. En consideración a ello se recomienda:

- Llevar a cabo un trabajo específico con la población escolar de origen africano para mejorar sus expectativas de desarrollo académico, que resultan ser las menos ambiciosas de entre las que declaran los alumnos de origen inmigrante de distintos orígenes geográficos. En concreto debería incidirse en los factores que generan estas reducidas expectativas y que aparecen vinculados a las dificultades académicas de estos alumnos: escaso dominio de la lengua autóctona, reducido nivel de escolarización previo y dificultades de integración escolar generadas con toda probabilidad por los distintos parámetros culturales de estos alumnos que afectan a su integración escolar y redundan negativamente en su rendimiento académico.
- Al propio tiempo, y dado que este alumnado presenta, por el momento, expectativas de una inserción laboral temprana, debería asimismo procurarse el desarrollo de las distintas previsiones que en la Ley Orgánica 10/2003, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, contemplan los programas de iniciación profesional y de la formación profesional específica de manera que respondan adecuadamente a las expectativas profesionales de estos alumnos.
- En relación con el alumnado de origen asiático, cuyas dificultades académicas parecen vinculadas a las que les afectan para la adquisición de un nivel de conocimiento adecuado de la lengua autóctona, parece que deberían diseñarse programas específicos dirigidos a facilitar el aprendizaje por dicho alumnado de la lengua -castellana o propias de distintas comunidades autónomas- en que se imparten las enseñanzas.

Octava.- En referencia a la Educación Secundaria Obligatoria se detectan datos que sugieren dificultades de orden cultural para la escolarización en este nivel de determinados sectores de alumnos, específicamente de alumnas de origen norteafricano o que, en otros casos, podrían limitar las posibilidades de continuar estudios postobligatorios. En relación con ello parece oportuno recomendar lo siguiente:

- Dada la muy reducida presencia de alumnas norteafricanas en la educación secundaria obligatoria que, si bien puede obedecer a su también menor presencia en nuestro país, también puede estar respondiendo a factores culturales que limiten su escolarización en el tramo de edad correspondiente (12 a 16 años), resultaría preciso estudiar las causas de esta situación y, en la medida en que responda a condicionamientos culturales, tratar de que los mismos no interfieran la escolarización de estas alumnas en unas enseñanzas que tienen la consideración de obligatorias.
- Parece igualmente necesario determinar las causas que inciden en el menor rendimiento académico de los alumnos de origen inmigrante respecto de los autóctonos de nivel sociocultural y económico equivalente, muy especialmente en los dos últimos años de educación secundaria obligatoria, y tratar de remover los factores que generen este resultado que incide muy negativamente en la posibilidad de realización por estos alumnos de enseñanzas postobligatorias.

Novena.- La consecución de un clima positivo de convivencia escolar parece condición necesaria para el mejor desarrollo de los cometidos formativos y educativos que tienen atribuidos todos los centros docentes. La obtención de este objetivo parece exigir la adopción de iniciativas específicas en los centros que escolarizan alumnado inmigrante, en los que, si bien las relaciones que se establecen entre los profesores y este alumnado y entre este último y los alumnos autóctonos parecen, en líneas generales, satisfactorias, se detectan tendencias que, de no corregirse, podrían en lo sucesivo afectar a la convivencia en los centros y llegar a

generar conflictos o ser un obstáculo para la integración escolar de determinados alumnos. En base a ello se recomienda:

- La introducción de la diversidad cultural como eje transversal y perspectiva desde la que debería abordarse la elaboración en los centros docentes de la programación de todas las áreas de conocimiento. Es imprescindible generalizar en las escuelas un modelo de educación respetuoso con las diferencias culturales que constituye la base necesaria para una valoración positiva de todas las culturas presentes en los centros y de las personas que pertenecen a las mismas.
- Trabajar muy especialmente con el alumnado autóctono en los tramos de edad en que se cursa el último ciclo de la Educación Primaria y el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria -10 a 14 años- que muestran con mayor frecuencia actitudes que revelan una menor aceptación de sus compañeros de origen inmigrante que de sus iguales autóctonos.
- En general, en los centros que imparten los dos citados niveles educativos, y de forma especial en los que escolarizan alumnado de origen inmigrante y en referencia a los alumnos de las edades mencionadas, deberían elaborarse e impartirse programas específicos de educación intercultural, educación para la igualdad y educación en derechos humanos que contribuyan a erradicar actitudes que podrían llegar a derivar en conductas racistas o xenófobas.

Décima.- Teniendo en cuenta que las tendencias apuntadas en la recomendación anterior se detectan de forma especialmente marcada en los sectores concretos del alumnado a que se hará referencia a continuación, ha parecido necesario realizar recomendaciones de carácter más específico dirigidas a dichos sectores concretos del alumnado, en los términos siguientes:

- Dedicar recursos específicos a mejorar la integración de las alumnas y alumnos de origen asiático ya que, a pesar de no suponer un colectivo con gran representación en los centros docentes de nuestro país, son los que muestran un mayor grado de insatisfacción con los centros educativos.
- Prestar igualmente una atención especial a las alumnas y alumnos de origen africano y a los centros en que se escolarizan, pues este alumnado ha resultado ser el que percibe en mayor proporción que los demás la existencia de agresiones y conflictos en los centros.
- Parece muy aconsejable en orden a la integración del alumnado de origen inmigrante atender las demandas que formula el profesorado, de disponer de una formación específica que le permita tener un conocimiento más preciso de las relaciones que se establecen entre estudiantes de origen inmigrante y autóctonos y haga posible su actuación eficaz para reorientarlas cuando resulte necesario y mejorar eventualmente las relaciones entre el alumnado autóctono e inmigrante.

Undécima.- En la medida en que está generalmente aceptado que el papel de las familias es fundamental para el progreso educativo de sus hijos, algunos de los resultados que arrojan investigaciones previas y el estudio de campo efectuado respecto a la escasa participación de las familias inmigrantes en la escuela, a su reducida dotación cultural y al escaso tiempo que dedican al apoyo escolar de sus hijos, señalan sin duda la necesidad de que el apoyo a estas familias debe ser un objetivo prioritario.

Dicho objetivo exigiría, sin duda, contar con la colaboración de otras administraciones además de las educativas que, por su parte, deberían, a juicio del Defensor del Pueblo, realizar actuaciones en las líneas que se señalan a continuación:

- Difundir entre los medios de la inmigración -asociaciones en las que se agrupan inmigrantes, ONGs dedicadas a atender a este

colectivo, etc.- información básica, redactada preferentemente en la lengua de los colectivos de inmigrantes presentes en los respectivos ámbitos territoriales, sobre los derechos educativos de los alumnos inmigrantes, el régimen de admisión de alumnos en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, las líneas generales del funcionamiento del sistema, instituciones y centros educativos, los servicios complementarios -comedor, transporte, residencias escolares- de que disponen los centros educativos de su entorno, los sistemas de ayudas al estudio de que pueden beneficiarse los alumnos de niveles obligatorios y, en general, cualquier información que facilite el conocimiento por las familias del sistema educativo de nuestro país y de los medios de que dispone.

- Establecer sistemas, posiblemente a través de acuerdos con las asociaciones o ONGs mencionadas, que permitan a los centros docentes disponer, al menos en la fase inicial de cada curso, en los momentos de incorporación de nuevos alumnos de origen inmigrante, o cuando resulte necesario intercambiar información con sus familias, de trabajadores sociales o de personas con conocimiento de la lengua de los alumnos que haga posible una relación inicial más fluida de las familias con los centros docentes en que están escolarizados sus hijos.
- Informar de forma detallada y directa a las familias inmigrantes del régimen específico de organización y funcionamiento del centro en el que hayan decidido escolarizar a sus hijos, características de las enseñanzas que cursan, servicios escolares complementarios de que disponga, ayudas económicas dirigidas a su gratuidad a las que pueden optar y procedimiento para solicitarlas.

Duodécima.- Por último, esta Institución quiere manifestar de manera expresa su convicción de que todas las medidas reseñadas únicamente contribuirán eficazmente al logro del objetivo último a que están dirigidas, la integración social de la población inmigrante, en la medida en que no

sean percibidas por la población autóctona de similares niveles socioeconómicos como destinadas a favorecer al colectivo inmigrante en detrimento de sus propias expectativas, muy específicamente de obtención de ayudas económicas o de cualquier otra medida de apoyo en el contexto escolar. Parece por ello inexcusable recomendar:

- El aumento, específicamente en el ámbito de gestión de las administraciones educativas en cuyos sistemas educativos se concentra el alumnado de origen inmigrante, de las dotaciones presupuestarias destinadas a proporcionar ayudas económicas a los alumnos de enseñanzas obligatorias procedentes de familias con menores niveles de rentas, de manera que la peor situación económica de las familias inmigrantes que las convierte en destinatarias preferentes de estas ayudas no vaya en detrimento de familias autóctonas que venían disfrutando de las mismas.
- Que se hagan extensivas a los alumnos autóctonos que presenten necesidades en materia de compensación educativa equivalentes a las del alumnado de origen inmigrante cuantas medidas se han recomendado con anterioridad para facilitar su integración social y escolar.

5. ANEXOS

Anexo I: Encuesta para la dirección

Anexo II: Cuestionario del profesorado

Anexo III: Cuestionario de alumnos y alumnas

Anexo IV: Cuestionario de familias

Anexo V: Cuestionario de contexto

ANEXO I: ENCUESTA PARA LA DIRECCIÓN



Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo

(IDEA)

Instituto Universitario de Necesidades y Derechos
de la Infancia y Adolescencia

(IUNDIA)

ENCUESTA PARA LA DIRECCIÓN

A petición del Defensor del Pueblo y UNICEF-Comité Español, estamos realizando un estudio sobre la situación educativa de los inmigrantes en España.

Por ello, le pedimos que, por favor, conteste a este cuestionario, pues nos interesa tener su opinión al respecto con el fin de poder mejorar dicha situación y la de la educación en general.

Le agradecemos de antemano su colaboración. Muchas gracias.

Datos del centro

- Colegio/Instituto:
- Etapas que se imparten en el centro:
 - 1) Infantil
 - 2) Primaria
 - 3) Secundaria
 - 4) Ciclos Formativos
- Tipo de centro: Público Concertado Privado
- Número de total de alumnos en el centro:
- Número de alumnos inmigrantes en el centro:
- Número de alumnos en el centro de las siguientes zonas:
 - 1) Magreb
 - 2) Africa subsahariana
 - 3) Latinoamérica
 - 4) Asia
 - 5) Europa del este

1. Porcentaje total de alumnos inmigrantes en el centro:

<input type="checkbox"/> Menos del 35%	<input type="checkbox"/> Entre el 35 y el 65%	<input type="checkbox"/> Más del 65%
--	---	--------------------------------------

2. Porcentaje de alumnos inmigrantes en Infantil

<input type="checkbox"/> Menos del 35%	<input type="checkbox"/> Entre el 35 y el 65%	<input type="checkbox"/> Más del 65%
--	---	--------------------------------------

3. Porcentaje de alumnos inmigrantes en Primaria

<input type="checkbox"/> Menos del 35%	<input type="checkbox"/> Entre el 35 y el 65%	<input type="checkbox"/> Más del 65%
--	---	--------------------------------------

4. Porcentaje de alumnos inmigrantes en Secundaria Obligatoria

<input type="checkbox"/> Menos del 35%	<input type="checkbox"/> Entre el 35 y el 65%	<input type="checkbox"/> Más del 65%
--	---	--------------------------------------

5. Número de alumnos inmigrantes en 6º de Primaria:
6. Número de alumnos inmigrantes en 1º de ESO:
7. Número de alumnos inmigrantes en 2º de ESO:
8. Número de alumnos inmigrantes en 3º de ESO:
9. Número de alumnos inmigrantes en 4º de ESO:
10. Número de profesores de apoyo para atención a inmigrantes:
11. Número de adultos inmigrantes o mediadores culturales en el centro:

¿De qué países proceden?

.....
12. ¿Tiene relación con instituciones relacionadas con inmigrantes?

¿Con cuáles?

.....

.....
13. Díganos las actividades que se realizan en su centro para que los alumnos españoles conozcan la cultura de los inmigrantes:

.....

.....

.....

.....

14. Díganos si han existido problemas con la ropa o signos culturales/religiosos de los alumnos inmigrantes. Sí No

De qué tipo:
.....
.....

15. Valore las ventajas de que haya alumnos inmigrantes en el centro:

.....
.....
.....

16. Valore las desventajas de que haya alumnos inmigrantes en el centro:

.....
.....
.....

17. Valore el apoyo que recibe de la administración y del programa de educación compensatoria.....

.....
.....
.....

18. Valore si ha sido positivo o negativo para el funcionamiento y el prestigio del centro la presencia de inmigrantes.....

.....
.....
.....

19. ¿Qué medida considera usted más importante para conseguir que su centro funcione mejor?

.....
.....
.....

20. ¿Qué nuevos recursos serían necesarios en el centro para conseguir una mejor integración del alumnado inmigrante?

.....
.....
.....

21. Señale, desde su propia experiencia, cuáles son los principales factores que facilitan la integración del alumnado inmigrante en el centro:.....

.....
.....
.....

22. Señale, desde su propia experiencia, cuáles son los principales factores que dificultan la integración del alumnado inmigrante en el centro:

.....
.....
.....

23. Valore los principales problemas de integración que tienen los alumnos y alumnas inmigrantes en su centro:

.....
.....
.....

24. Díganos si tienen problemas en su centro para relacionarse con las familias del alumnado inmigrante: Sí No

 ¿De qué tipo?

.....
.....

25. Señale qué materias escolares plantean mayores dificultades a los escolares inmigrantes

.....
.....

26. Teniendo en cuenta su país de origen, señale cuáles son los alumnos inmigrantes con mayores problemas de integración:

.....
.....

27. Teniendo en cuenta su país de origen, señale cuáles son los alumnos inmigrantes con menos problemas de integración:

.....
.....

28. Díganos si existe o ha existido en su centro algún tipo de queja por parte de los padres del alumnado español en relación con el alumnado inmigrante: Sí No

¿De qué tipo?:

.....
.....

29. ¿Existe en su centro algún Plan Específico para la atención educativa de las necesidades de las necesidades de los niños y niñas inmigrantes? Sí No

¿En que consiste?

.....
.....

30. Desde su punto de vista, ¿tiene el profesorado de su centro suficiente formación para trabajar con alumnos y alumnas inmigrantes? Sí No

En caso negativo, indique qué tipo de formación debería recibir:

.....
.....

ANEXO II: CUESTIONARIO DEL PROFESORADO



Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo
(IDEA)

Instituto Universitario de Necesidades y Derechos
de la Infancia y Adolescencia
(IUNDIA)

Cuestionario del profesorado

A petición del Defensor del Pueblo y UNICEF-Comité Español, estamos realizando un estudio sobre la situación educativa de los inmigrantes en España.

Por ello, le pedimos que, por favor, conteste a este cuestionario, pues nos interesa tener su opinión al respecto con el fin de poder mejorar dicha situación y la de la educación en general.

Le agradecemos de antemano su colaboración. Muchas gracias.

Datos de identificación del cuestionario

Colegio/Instituto:.....

Etapa en la que imparte docencia: Infantil Primaria Secundaria

Es tutor/a de algún aula: Sí No

Señale si usted desempeña alguna de las siguientes funciones en el centro

- Profesor/a de apoyo a la integración
- Orientador
- Profesor/a de compensatoria
- Trabajador Social
- Mediador intercultural
- Otra, ¿cuál?.....

Número de alumnos y alumnas inmigrantes que tiene escolarizados en su aula:.....

Principal país de origen de los alumnos y alumnas inmigrantes

- Magrebíes
- Africa subsahariana
- Latinoamericanos
- Asiáticos
- Europa del Este

1. Señale con cuál de estas afirmaciones está más de acuerdo:
 - 1) La presencia de los alumnos y alumnas inmigrantes ha tenido una influencia positiva sobre el rendimiento académico del grupo.
 - 2) La presencia de los alumnos y alumnas inmigrantes ha tenido una influencia negativa sobre el rendimiento académico del grupo.
 - 3) La presencia de los alumnos y alumnas inmigrantes no ha tenido influencia sobre el rendimiento académico del grupo.

2. Señale con cuál de las siguientes afirmaciones está más de acuerdo:
 - 1) El alumnado inmigrante participa más en las actividades extraescolares que el alumnado autóctono
 - 2) El alumnado inmigrante participa menos en las actividades extraescolares que el alumnado autóctono
 - 3) El grado de participación del alumnado autóctono e inmigrante en las actividades extraescolares es similar.

3. Señale en cuál de las siguientes materias tiene más dificultades el alumnado inmigrante. (*Señale sólo una*):
 - 1) Lengua española
 - 2) Lengua extranjera-segunda lengua
 - 3) Matemáticas
 - 4) Ciencias Sociales
 - 5) Ciencias de la Naturaleza

4. Dígame, por favor, si está de acuerdo con que los alumnos y alumnas inmigrantes puedan llevar en la escuela los vestidos característicos de su cultura o religión.
 - 1) Me parece bien que pueda llevarlos
 - 2) No lo tengo claro
 - 3) Me parece negativo que lleven en el colegio los vestidos propios de su cultura.

- Señale si la presencia de los alumnos y alumnas inmigrantes influye en los siguientes aspectos del trabajo en su aula:

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1.....	2.....	3.....	4.....	5.....

- En la organización del grupo. 1 2 3 4 5
 - En el material didáctico utilizado 1 2 3 4 5
 - En los contenidos incluidos en las programaciones de aula 1 2 3 4 5
 - En el clima del aula..... 1 2 3 4 5
 - En las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo 1 2 3 4 5
10. De entre los siguientes factores señale aquellos que considera que facilitan la integración de los alumnos y alumnas inmigrantes.
- País de origen.
 - Edad.
 - Nº de años que llevan escolarizados en el centro.
 - Escolarización previa.
 - Dominio de la lengua en la que se enseña.
 - Nivel educativo.
11. De los siguientes factores del contexto familiar señale aquellos que considera que facilitan la integración de los alumnos y alumnas inmigrantes.
- Nivel educativo de los padres y madres.
 - Situación económica de los padres y madres.
 - Situación legal de los padres y madres.
 - País de origen.
 - Dominio de la lengua en la que se enseña.
 - Participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

- *Valore de 1 a 5, según su grado de satisfacción, con los siguientes aspectos del programa educativo previsto en su Comunidad Autónoma para atender a la población escolar inmigrante.*

Muy insatisfecho	Insatisfecho	Indiferente	Satisfecho	Muy satisfecho
1.....	2.....	3.....	4.....	5.....

12. Disminución del nº de alumnos y alumnas por grupo 1 2 3 4 5
13. Existencia de profesores y profesoras de apoyo 1 2 3 4 5
14. Material didáctico adaptado..... 1 2 3 4 5
15. Actividades extraescolares de apoyo 1 2 3 4 5

16. Valore de 1 a 5 su grado de satisfacción general con el programa educativo previsto en su Comunidad Autónoma para atender a la población escolar inmigrante.

- 1) Muy insatisfecho/a
- 2) Insatisfecho/a
- 3) Indiferente
- 4) Satisfecho/a
- 5) Muy satisfecho/a

- *Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones*

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1.....	2.....	3.....	4.....	5.....

17. En el aula se desarrollan actividades encaminadas a dar a conocer las costumbres y usos culturales de los distintos alumnos/as inmigrantes 1 2 3 4 5
18. En el aula se desarrollan actividades para familiarizar a los alumnos con aspectos elementales de las lenguas de sus compañeros/as inmigrantes..... 1 2 3 4 5
19. Las actividades predominantes en el centro para facilitar el conocimiento de otras culturas están orientadas a dar a conocer su folclore..... 1 2 3 4 5

20. Valore su grado de conocimiento de las sociedades y culturas de origen de sus alumnos/as inmigrantes

- 1) Nada
- 2) Poco
- 3) Algo
- 4) Bastante
- 5) Mucho

21. Con cuál de estas afirmaciones está más de acuerdo.

- 1) Considero necesario tener más conocimiento sobre las culturas del alumnado inmigrante para facilitar su integración escolar.
- 2) No considero necesario tener más conocimiento sobre las culturas del alumnado inmigrante para facilitar su integración escolar.
- 3) El conocimiento de las culturas del alumnado inmigrante no es un factor relevante para su integración.

22. Señale con cuál de estas afirmaciones está más de acuerdo.

- 1) Lo mejor para los alumnos y alumnas inmigrantes es que aprendan cuanto antes la lengua y la cultura española y olviden la de su país de origen.
- 2) Lo mejor para los alumnos y alumnas inmigrantes es que aprendan y conserven su lengua y costumbres pero aprendan también la lengua y la cultura española.

- Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1.....	2.....	3.....	4.....	5.....

23. Existe un buen clima de estudio en el centro 1 2 3 4 5
24. Los alumnos y alumnas de este centro salen bastante bien preparados 1 2 3 4 5
25. Mi centro es un buen centro..... 1 2 3 4 5
26. En general, las relaciones del alumnado con el profesorado son buenas..... 1 2 3 4 5
27. En el centro existe un buen clima de apoyo entre el profesorado para hacer mejor el trabajo 1 2 3 4 5
28. Estoy satisfecho con las condiciones de trabajo en mi centro 1 2 3 4 5
29. El alumnado español prefiere tener amigos/as nacidos en España 1 2 3 4 5
30. El alumnado español prefiere estudiar con compañeros/as nacidos en España 1 2 3 4 5
31. El alumnado inmigrante prefiere tener amigos/as inmigrantes..... 1 2 3 4 5
32. El alumnado inmigrante prefiere estudiar con compañeros/as inmigrantes..... 1 2 3 4 5
33. La presencia de alumnos inmigrantes ha reducido la demanda de alumnos..... 1 2 3 4 5
34. El profesorado prefiere en el fondo que no haya inmigrantes en el centro..... 1 2 3 4 5
35. La presencia de inmigrantes no influye en el clima de convivencia en el centro 1 2 3 4 5
36. La presencia de inmigrantes en el centro no da al profesorado más trabajo..... 1 2 3 4 5
37. El centro tendría más prestigio si hubiera menos inmigrantes..... 1 2 3 4 5
38. No encuentro diferencias en las relaciones del profesorado con las familias inmigrantes y con las españolas 1 2 3 4 5
39. Las familias inmigrantes participan menos en el centro que las españolas 1 2 3 4 5
40. Las familias inmigrantes se preocupan igual de la educación de sus hijos e hijas que las españolas 1 2 3 4 5
41. Si el alumnado inmigrante está escolarizado desde la educación infantil, tendrá los mismos resultados escolares que sus compañeros/as nacidos en España 1 2 3 4 5

42. La administración educativa ha ayudado en todo lo que ha podido a la escolarización de los alumnos y alumnas inmigrantes 1 2 3 4 5
43. La ayuda que recibimos de la administración para la enseñanza del alumnado inmigrante es suficiente..... 1 2 3 4 5
44. Me siento preparado para atender de forma adecuada las necesidades educativas del alumnado inmigrante 1 2 3 4 5
45. Dígame, por favor, con cuál de estas opciones está más de acuerdo
- 1) El alumnado español crea más problemas en el colegio que el alumnado de otros países
 - 2) El alumnado español crea los mismos problemas en el colegio que el alumnado de otros países
 - 3) El alumnado español crea menos problemas en el colegio que el alumnado de otros países
46. Dígame, por favor, con cuál de estas opciones está más de acuerdo
- 1) El profesorado valora más al alumnado español que al de otros países
 - 2) El profesorado valora por igual al alumnado español que al de otros países
 - 3) El profesorado valora menos al alumnado español que al de otros países
47. Dígame, por favor, con cuál de estas opciones está más de acuerdo
- 1) El alumnado valora más a sus compañeros españoles que a los de otros países
 - 2) El alumnado valora por igual a todos sus compañeros
 - 3) El alumnado valora menos a sus compañeros españoles que a los de otros países

48. Señale los tres cambios más importantes que considera que hay que realizar para mejorar una escuela que escolariza alumnos inmigrantes:

- La preparación del profesorado
- El cambio en la motivación del profesorado
- La separación en grupos diferentes de los alumnos/as con mayor o menor nivel
- La incorporación de más profesores/as de apoyo con formación específica para atender a este alumnado
- La formación de clases específicas para los alumnos/as inmigrantes y aquellos que tienen más problemas de aprendizaje
- Una mayor coordinación con las familias
- La presencia de personas adultas de la cultura de los inmigrantes
- Más incentivos profesionales a los docentes que trabajan en estos centros
- Orientadores y trabajadores sociales

49. Con cuál de estas afirmaciones está más de acuerdo:

- 1) Creo que es bueno que vengan personas inmigrantes porque trabajan, crean riqueza y se mantiene la población
- 2) Las personas inmigrantes tienen derecho a venir cuando hay trabajo para ellos, pero con control
- 3) A veces no está bien que vengan personas inmigrantes porque en España hay mucho paro y además aparecen problemas.
- 4) La gente se debería quedar en su país de origen porque donde hay muchas personas inmigrantes enseguida aparecen problemas.

50. Con cuál de estas afirmaciones estás más de acuerdo:

- 1) Me gustaría que en mi clase hubiera alumnos y alumnas de distintos países, creo que es una buena experiencia.
- 2) Me parece bien que haya alumnos y alumnas de distintos países en el colegio/instituto porque tienen derecho a la educación.
- 3) Me da igual si tiene que haber alumnos y alumnas extranjeros en el colegio/instituto, pero yo preferiría que no estuvieran en mi clase.
- 4) Los alumnos extranjeros deberían ir a colegios/institutos especiales.

Sugerencias:

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO III: CUESTIONARIO DE ALUMNOS Y ALUMNAS



Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA)	Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y Adolescencia (IUNDIA)
--	---

Cuestionario de alumnos y alumnas

En este cuestionario te pedimos que contestes algunas preguntas en relación con tu Colegio/Instituto y tus compañeros y compañeras.

El cuestionario es **anónimo**. Los datos que aquí aparecen sólo serán usados a efectos estadísticos.

Para contestarlo rodea con un círculo la opción de respuesta que elijas.

Colegio/Instituto:	
Curso:.....	Grupo:..... Edad:..... Sexo:.....
País de nacimiento	
Si no eres español o española, ¿cuánto tiempo llevas en España?	
<input type="checkbox"/> Menos de 1 año	
<input type="checkbox"/> 1 ó 2 años	
<input type="checkbox"/> De 3 a 5 años	
<input type="checkbox"/> 5 años o más	
País de nacimiento de tu padre	
País de nacimiento de tu madre	
Tu colegio/instituto es:	<input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Concertado

1. ¿Hasta qué nivel de estudios llegó tu padre?
 - 1) Enseñanza primaria, EGB o equivalente terminado
 - 2) Bachillerato, Formación profesional o equivalente terminado
 - 3) Carrera universitaria terminada

2. Señala en cuál de los siguientes grupos está incluida la profesión de tu padre:
 - 1) Empresarios (con más de 10 empleados), directivos de empresa, cuerpo de funcionarios superiores, profesores, jefes y oficiales del ejército, profesionales liberales y cuerpo de técnicos superiores (abogados, médicos, arquitectos, psicólogos, informáticos, farmacéuticos, veterinarios,...)
 - 2) Comerciantes y pequeños empresarios (entre 5 y 10 empleados), técnicos medios (ingenieros técnicos, aparejadores, ATS...)
 - 3) Administrativos y comerciales, suboficiales del ejército, dueños de empresas familiares, técnicos auxiliares, capataces, jefes de taller.
 - 4) Obreros cualificados de la agricultura, la industria o los servicios, dependientes de comercio, conductores, artesanos y peones especialistas.
 - 5) Obreros no cualificados y peones, empleados domésticos, conserjes, jornaleros.

3. ¿Hasta qué nivel de estudios llegó tu madre?
 - 1) Enseñanza primaria, EGB o equivalente terminado
 - 2) Bachillerato, Formación profesional o equivalente terminado
 - 3) Carrera universitaria terminada

4. Señala en cuál de los siguientes grupos está incluida la profesión de tu madre:
 - 1) Empresarias (con más de 10 empleados), directivas de empresa, cuerpo de funcionarios superiores, profesoras, jefas y oficiales del ejército, profesionales liberales y cuerpo de técnicos superiores (abogadas, médicas, arquitectas, psicólogas, informáticas, farmacéuticas, veterinarias,...)
 - 2) Comerciantes y pequeñas empresarias (entre 5 y 10 empleados), técnicos medios (ingenieras técnicas, aparejadoras, ATS...)
 - 3) Administrativas y comerciales, suboficiales del ejército, dueñas de empresas familiares, técnicos auxiliares, capataces, jefas de taller.
 - 4) Obreras cualificadas de la agricultura, la industria o los servicios, dependientas de comercio, conductoras, artesanas y peones especialistas.
 - 5) Obreras no cualificadas y peones, empleadas domésticas, conserjes, jornaleras.

5. ¿Cuántos cuartos de baño y aseos tiene tu casa?
 - 1) Uno
 - 2) Dos
 - 3) Tres o más
 - 4) Ninguno

6. ¿Tiene coche tu familia?
 - 1) No
 - 2) Sí, uno
 - 3) Sí, dos o más

7. ¿Tenéis ordenador en tu casa?
 - 1) SI
 - 2) NO

8. ¿Cuántos libros hay en tu casa además de los que tienes para el colegio?
 - 1) Menos de 50
 - 2) Entre 50 y 100
 - 3) Entre 100 y 500
 - 4) Más de 500

9. ¿Con qué frecuencia se compra el periódico en tu casa?
 - 1) Nunca o casi nunca
 - 2) Los fines de semana
 - 3) Todos o casi todos los días

10. ¿Crees que en tu colegio/instituto hay normas de organización y convivencia?.
 - 1) Nada
 - 2) Poco
 - 3) Algo
 - 4) Bastante
 - 5) Mucho

11. ¿Tus profesores o profesoras son amables y se portan bien contigo?
 - 1) Nunca
 - 2) Muy pocas veces
 - 3) Algunas veces
 - 4) Bastantes veces
 - 5) Siempre

12. ¿Tus compañeros o compañeras son amables y se portan bien contigo?

- 1) Nunca
- 2) Muy pocas veces
- 3) Algunas veces
- 4) Bastantes veces
- 5) Siempre

13. ¿Estás contento con lo que te enseñan y aprendes en el colegio/instituto?

- 1) Nada
- 2) Poco
- 3) Algo
- 4) Bastante
- 5) Mucho

14. ¿En tu colegio/instituto hay respeto hacia los demás?

- 1) Nada
- 2) Poco
- 3) Algo
- 4) Bastante
- 5) Mucho

15. ¿Te gusta estar en este colegio/instituto?

- 1) Nada
- 2) Poco
- 3) Algo
- 4) Bastante
- 5) Mucho

16. ¿Te gusta cómo funciona este colegio/instituto?

- 1) Nada
- 2) Poco
- 3) Algo
- 4) Bastante
- 5) Mucho

17. Consideras que las agresiones y los conflictos en tu colegio o instituto son:
- 1) Nada frecuentes
 - 2) Poco frecuentes
 - 3) Relativamente frecuentes
 - 4) Bastantes frecuentes
 - 5) Muy frecuentes
18. ¿Hasta dónde te gustaría llegar en el futuro en los estudios?
- 1) No sé si podré acabar la ESO
 - 2) Me conformo con acabar la ESO
 - 3) Quiero estudiar una profesión sin ir a la universidad
 - 4) Quiero terminar el Bachillerato
 - 5) Me gustaría acabar una carrera universitaria.
19. De las siguientes asignaturas ¿cuál te parece más **fácil**? (Señala sólo una.)
- 1) Lengua española
 - 2) Lengua extranjera-segunda lengua
 - 3) Matemáticas
 - 4) Ciencias Sociales
 - 5) Ciencias de la Naturaleza
20. De las siguientes asignaturas ¿cuál te parece más **difícil**? (Señala sólo una.)
- 1) Lengua española
 - 2) Lengua extranjera-segunda lengua
 - 3) Matemáticas
 - 4) Ciencias Sociales
 - 5) Ciencias de la Naturaleza
21. Cuando tienes que elegir a un compañero o compañera para jugar o salir a divertirse, eliges:
- 1) A un español o española
 - 2) A un inmigrante
 - 3) Me da lo mismo
22. Cuando tienes que elegir a un compañero o compañera para hacer un trabajo, eliges:
- 1) A un español o española
 - 2) A un inmigrante
 - 3) Me da lo mismo

23. ¿Te gustaría ir a un colegio/instituto en el que sólo hubiera alumnos y alumnas de tu país?
- 1) Nada
 - 2) Poco
 - 3) Algo
 - 4) Bastante
 - 5) Mucho
24. ¿Te parece que en tu colegio/instituto se discrimina a alguien por su aspecto, su origen o su color?
- 1) Nada
 - 2) Poco
 - 3) Algo
 - 4) Bastante
 - 5) Mucho
25. ¿Cómo te llevas con tus compañeros y compañeras de clase?
- 1) Muy mal con todos o casi todos
 - 2) Mal con muchos y bien con pocos
 - 3) Regular: con unos peor y con otros mejor
 - 4) Bastante bien con la mayoría
 - 5) Muy bien con todos o con casi todos
26. Dime, por favor, cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas.
- 1) Los alumnos/as españoles crean más problemas en el colegio que los alumnos/as inmigrantes.
 - 2) Los alumnos/as españoles crean los mismos problemas en el colegio que los alumnos/as inmigrantes.
 - 3) Los alumnos/as españoles crean menos problemas en el colegio que los alumnos/as inmigrantes.
27. Dime, por favor, cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas
- 1) La mayoría de mis profesores y profesoras prefiere a los alumnos y alumnas inmigrantes.
 - 2) La mayoría de mis profesores y profesoras prefiere a los alumnos y alumnas españoles.
 - 3) Mis profesores y profesoras no tienen preferencias por unos frente a otros.
28. Dime, por favor, cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas
- 1) La mayoría de mi clase prefiere tener compañeros y compañeras de origen español.
 - 2) A la mayoría de mi clase le gusta tener algunos compañeros y compañeras que no sean españoles.
 - 3) A la mayoría de mi clase le da igual de dónde son sus compañeros y compañeras.

29. Dime, por favor, cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas

- 1) A mis padres no les gusta que traiga amigos o amigas a casa.
- 2) A mis padres les gusta que traiga amigos o amigas a casa, pero sólo si son de nuestro país.
- 3) A mis padres les gusta que traiga a casa a mis amigos o amigas y no les importa de dónde es su familia.

30. ¿En qué lugar del mundo te gustaría estar viviendo?:

- 1) Africa (Marruecos, Argelia....)
- 2) Asia (China, Japón...)
- 3) Europa Occidental (España, Alemania...)
- 4) Europa del Este (Polonia, Ucrania..)
- 5) Latinoamérica (Ecuador, Venezuela, Perú...)
- 6) Norteamérica (EEUU, Canadá...)
- 7) Oceanía (Australia...)

31. Cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas:

- 1) Creo que es bueno que vengan personas inmigrantes porque trabajan, crean riqueza y se mantiene la población.
- 2) Las personas inmigrantes tienen derecho a venir cuando hay trabajo para ellos, pero con control.
- 3) A veces no está bien que vengan personas inmigrantes, porque en España hay mucho paro y además aparecen problemas.
- 4) La gente se debería quedar en su país de origen, porque donde hay muchas personas inmigrantes enseguida aparecen problemas.

32. Cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas.

- 1) Me gusta que en mi colegio/instituto haya alumnos y alumnas de distintos países, creo que es una buena experiencia.
- 2) Me parece bien que haya alumnos y alumnas de distintos países en el colegio/instituto porque tienen derecho a la educación.
- 3) Me da igual si tiene que haber alumnos y alumnas inmigrantes en el colegio/instituto, pero yo preferiría que no estuvieran en mi clase.
- 4) Los alumnos y alumnas inmigrantes deberían ir a colegios/institutos especiales.

33. Dime, por favor, cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas.

- 1) Muchas veces, en el colegio no se respetan lo suficiente las opiniones de los alumnos y alumnas.
- 2) Algunas veces, en el colegio no se respetan lo suficiente las opiniones de los alumnos y alumnas.
- 3) En el colegio se respetan los valores y creencias de los alumnos y alumnas.

34. Crees que los alumnos y las alumnas inmigrantes tienen problemas para integrarse en el colegio/instituto
- 1) Siempre
 - 2) Alguna veces
 - 3) Nunca
35. Crees que los alumnos y alumnas inmigrantes tienen problemas para aprender en el colegio/instituto
- 1) Siempre
 - 2) Algunas veces
 - 3) Nunca
36. Crees que los alumnos y alumnas inmigrantes van a tener en el futuro las mismas oportunidades que tú para encontrar un buen trabajo.
- 1) Van a tener las mismas oportunidades
 - 2) Van a tener más ventajas
 - 3) Algunos tendrán más oportunidades y otros tendrán menos
 - 4) Van a tener menos oportunidades que yo
37. Señala cuál de estas frases coincide con lo que tú piensas:
- 1) Lo mejor para las personas inmigrantes es que aprendan cuanto antes la lengua y la cultura española y olviden la de su país de origen.
 - 2) Lo mejor para las personas inmigrantes es que aprendan y conserven su lengua y sus costumbres pero aprendan también la lengua y la cultura española.
38. Dime, por favor, si estás de acuerdo con que los alumnos y las alumnas inmigrantes puedan llevar en el colegio/instituto los vestidos característicos de su cultura o religión.
- 1) Me parece bien que puedan llevarlos
 - 2) No lo tengo claro
 - 3) Me parece negativo que lleven al colegio los vestidos propios de su cultura.
39. Indica qué has aprendido de los compañeros y compañeras de otros países. Señala una de las siguientes opciones:
- He aprendido costumbres y juegos distintos.
 - He aprendido otra manera de ver las cosas y de vivir.
 - He aprendido a aceptar y respetar a cada cual tal como es.
 - He aprendido que es mejor tener amigos y amigas diferentes, porque siempre te enseñan cosas nuevas.
 - He aprendido a compartir.
 - He aprendido un poco de otro idioma y de otra forma de comunicarse (saludarse, etc.) las personas.
 - He aprendido pocas cosas porque no tengo amigos o amigas de otros países.
 - He aprendido las mismas cosas que con otros amigos y amigas, porque en realidad no somos tan diferentes.

ANEXO IV: CUESTIONARIO DE FAMILIAS



Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo
(IDEA)



Instituto Universitario de Necesidades y Derechos
de la Infancia y Adolescencia
(IUNDIA)

Cuestionario de familias

- A petición del Defensor del pueblo y UNICEF- Comité español estamos realizando un estudio para conocer la situación educativa de los inmigrantes en España.
- Le pedimos que, por favor, rellene este cuestionario que servirá para mejorar dicha situación.
- Pueden expresar libremente sus opiniones ya que se trata de un **cuestionario anónimo**. Los datos que aquí aparezcan sólo serán utilizados a efectos estadísticos.
- **Señale con una cruz o rodee con un círculo el número correspondiente a la respuesta que usted elija.**
- Por favor, devuelva lo antes posible en sobre cerrado este cuestionario debidamente cumplimentado a su hijo/a para que éste lo entregue a su tutor/a

Colegio/Instituto:.....

Curso que estudia su hijo o hija.....

País de nacimiento de su hijo o hija

País de nacimiento del padre

País de nacimiento de la madre

Nivel de estudios del padre: __ Básicos __ Bachillerato o FP __ Universitarios

1. ¿Qué nivel de estudios cree que va a terminar su hijo o hija?

- 1) Educación Obligatoria
- 2) Formación Profesional
- 3) Bachillerato
- 4) Carrera universitaria

2. Pienso que a mi hijo o hija:

- 1) No le gusta estudiar
- 2) Estudia poco
- 3) Estudia lo normal
- 4) Es un buen estudiante

3. ¿Cuál fue el motivo principal por el que eligió este centro para escolarizar a su hijo o hija?

- 1) La formación religiosa
- 2) La preparación que reciben los alumnos
- 3) El prestigio del centro
- 4) Porque escolariza a todo tipo de alumnos y alumnas
- 5) Por la proximidad al domicilio
- 6) Otras razones

4. ¿Le cuesta comprender los problemas de su hijo o hija?

- 1) Nada
- 2) Poco
- 3) Bastante
- 4) Mucho

5. ¿Está usted preocupado por el futuro de su hijo o hija?

- 2) Nada
- 3) Poco
- 4) Bastante
- 5) Mucho

6. Ayuda personalmente a su hijo o hija cuando tiene problemas en los estudios

- 1) Nunca
- 2) Pocas veces
- 3) Bastantes veces
- 4) Siempre o casi siempre

7. Dénos su opinión sobre el centro.

- 1) Muy malo
- 2) Malo
- 3) Normal
- 4) Bueno
- 5) Muy bueno

8. Díganos cómo valora usted las relaciones de su hijo o hija con los profesores.

- 1) Muy malas
- 2) Malas
- 3) Normales
- 4) Buenas
- 5) Muy buenas

9. Díganos como valora usted las relaciones de los padres con los profesores.

- 1) Muy malas
- 2) Malas
- 3) Normales
- 4) Buenas
- 5) Muy buenas

10. Díganos cómo valora usted el clima de convivencia que hay en el centro.

- 1) Muy malo
- 2) Malo
- 3) Normal
- 4) Bueno
- 5) Muy bueno

11. Señale, por favor, cuál de estas frases coincide con lo que usted piensa

- 1) Los alumnos y alumnas españoles crean más problemas en el colegio que los alumnos inmigrantes.
- 2) Los alumnos y alumnas españoles crean los mismos problemas en el colegio que los alumnos inmigrantes.
- 3) Los alumnos y alumnas españoles crean menos problemas en el colegio que los alumnos inmigrantes.

12. Señale, por favor, cuál de estas frases coincide con los que usted piensa:

- 1) La mayoría de los profesores prefiere a los alumnos y alumnas inmigrantes.
- 2) La mayoría de los profesores prefiere a los alumnos y alumnas españoles.
- 3) Los profesores no tienen preferencias por unos frente a otros.

13. Señale, por favor, cuál de estas frases coincide con los que usted piensa:

- 1) Me gusta que mi hijo o mi hija traiga a casa amigos de otros países.
- 2) Prefiero que mi hijo o mi hija traiga a casa amigos de nuestro país.
- 3) Me da lo mismo donde han nacido los amigos que trae a casa mi hijo o mi hija

14. ¿Tiene usted amigos/as o conocidos de diferentes países?

- 1) No, nuestros amigos y amigas son personas de nuestro país
- 2) Tenemos amigos y amigas tanto de nuestro país como de otros.
- 3) Sí, nuestros amigos y amigas son sobre todo personas de países distintos al nuestro.

15. Señale, por favor, cuál de estas frases coincide con lo que usted piensa:

- 1) Muchas veces, en el colegio no se respetan lo suficiente las opiniones de su hijo o hija
- 2) Algunas veces, en el colegio no se respetan lo suficiente las opiniones de su hijo o hija
- 3) El colegio respeta siempre las opiniones de su hijo o hija

16. Dígame, por favor, si está de acuerdo con que los alumnos y alumnas inmigrantes puedan llevar a la escuela los vestidos característicos de su cultura o religión.

- 1) Me parece bien que puedan llevarlos
- 2) No lo tengo claro
- 3) Me parece negativo que lleven a la escuela los vestidos propios de su cultura.

17 Señale, por favor, por orden de importancia los tres factores (1 el más importante y 3 el menos) que a su juicio pueden contribuir más positivamente a la convivencia entre los alumnos y alumnas españoles e inmigrantes en la escuela.

- El profesorado
- La familia
- Los otros alumnos y alumnas
- El equipo directivo
- La sociedad
- Otras personas inmigrantes ya integradas

A estas últimas preguntas conteste, por favor, sólo si es usted inmigrante

18. Dígame, por favor, cómo se siente en España

- 1) Estoy muy a gusto
- 2) He mejorado algo pero vivo con dificultades
- 3) No sé si me compensa vivir en España en la situación en la que estamos
- 4) Si tuviera un trabajo en mi país, me volvería

19. Dígame qué le gustaría para su hijo o hija:

- 1) Que fuera español o española y viviera en España.
- 2) Que estudiara en España pero que volviera a su país.
- 3) Que pudiera regresar cuanto antes a su país.

Valore su grado de satisfacción con los siguientes servicios

20. Educación

- 1) Muy insatisfactorio
- 2) Insatisfactorio
- 3) Normal
- 4) Satisfactorio
- 5) Muy Satisfactorio

21. Sanidad

- 1) Muy insatisfactorio
- 2) Insatisfactorio
- 3) Normal
- 4) Satisfactorio
- 5) Muy Satisfactorio

22. Servicios sociales

- 1) Muy insatisfactorio
- 2) Insatisfactorio
- 3) Normal
- 4) Satisfactorio
- 5) Muy Satisfactorio

23. Señale con cuál de estas afirmaciones está más de acuerdo:

- 1) Lo mejor para mi hijo o hija es que aprenda cuanto antes la lengua y la cultura española y olvide la de nuestro país de origen.
- 2) Lo mejor para mi hijo o hija es que conserve nuestra lengua y costumbres pero aprenda también la lengua y la cultura española.

ANEXO V: CUESTIONARIO DE CONTEXTO

Cuestionario de Contexto

- En este cuestionario te pedimos que contestes a algunas preguntas en relación con tu casa.
- Es totalmente confidencial, por lo que las respuestas que tú selecciones no serán conocidas por nadie de tu colegio/instituto ni casa.
- Por ello te pedimos que contestes con total libertad.
- Señala en tu hoja de respuestas el número de la opción que consideres más adecuada.

Por ejemplo:

¿Cuántos coches hay en tu casa?

1) Uno

2) Dos

3) Tres o más

4) Ninguno

Si en tu casa hay 1 solo coche señalarías

1



2



3



4



5



MUCHAS GRACIAS

1. ¿Hasta qué nivel de estudios llegó tu padre?
 - 1) Enseñanza primaria, EGB o equivalente terminado
 - 2) Bachillerato, Formación profesional o equivalente terminado
 - 3) Carrera universitaria terminada
2. Señala en cuál de los siguientes grupos está incluida la profesión de tu padre:
 - 1) Empresarios (con más de 10 empleados), directivos de empresa, funcionarios superiores, profesores, jefes y oficiales del ejército, profesionales liberales y técnicos superiores (abogados, médicos, arquitectos, psicólogos, informáticos, farmacéuticos, veterinarios,...)
 - 2) Comerciantes y pequeños empresarios (entre 5 y 10 empleados), técnicos medios (ingenieros técnicos, aparejadores, ATS...)

- 3) Administrativos y comerciales, suboficiales del ejército, dueños de empresas familiares, técnicos auxiliares, capataces, jefes de taller
 - 4) Obreros cualificados de la agricultura, la industria o los servicios, dependientes de comercio, conductores, artesanos y peones especialistas
 - 5) Obreros no cualificados y peones, empleados domésticos, conserjes, jornaleros
3. ¿Hasta qué nivel de estudios llegó tu madre?
- 1) Enseñanza primaria, EGB o equivalente terminado
 - 2) Bachillerato, Formación Profesional o equivalente terminado
 - 3) Carrera universitaria terminada
4. Señala en cuál de los siguientes grupos está incluida la profesión de tu madre:
- 1) Empresarios (con más de 10 empleados), directivos de empresa, funcionarios superiores, profesores, jefes y oficiales del ejército, profesionales liberales y técnicos superiores (abogados, médicos, arquitectos, psicólogos, informáticos, farmacéuticos, veterinarios,...)
 - 2) Comerciantes y pequeños empresarios (entre 5 y 10 empleados), técnicos medios (ingenieros técnicos, aparejadores, ATS...)
 - 3) Administrativos y comerciales, suboficiales del ejército, dueños de empresas familiares, técnicos auxiliares, capataces, jefes de taller
 - 4) Obreros cualificados de la agricultura, la industria o los servicios, dependientes de comercio, conductores, artesanos y peones especialistas
 - 5) Obreros no cualificados y peones, empleados domésticos, conserjes, jornaleros
5. ¿Cuántos cuartos de baño y aseos tiene tu casa?
- 1) Uno
 - 2) Dos
 - 3) Tres o más
 - 4) Ninguno
6. ¿Tiene coche tu familia?
- 1) No
 - 2) Sí, uno
 - 3) Sí, dos o más
7. ¿Tenéis ordenador en tu casa?
- 1) SI
 - 2) NO

8. ¿Cuántos libros hay en tu casa además de los que tienes para el colegio?

- 1) Menos de 50
- 2) Entre 50 y 100
- 3) Entre 100 y 500
- 4) Más de 500

9. ¿Con qué frecuencia se compra el periódico en tu casa?

- 1) Nunca o casi nunca
- 2) Los fines de semana
- 3) Todos o casi todos los días

BIBLIOGRAFIA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnau, J., Comet, C., Serra, J.M. y Vila., I. (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona: Horsori.
- Carbonell, F. (1997a). *Minories culturals (i lingüístiques) a l'escolar ara i aquí. Conditionants sociopolítics i reptes educatius*. Ponencia al Seminario de trabajo Inmigració, integració y llengua. Comissió Obrera Nacional de Catalunya. Barcelona, 14-15 de noviembre.
- Carbonell, F. (1997b). *Inmigrants estrangers a l'escola*. Barcelona: Alta Fulla.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa., Grañeras, M., Gordo, J.L. y Regil, M. (2002). Últimas tendencias en la investigación del CIDE sobre educación intercultural. En *Ofrim Publicación especializada de Inmigración: Educación e inmigración*. Madrid: Dirección General de Servicios Sociales. Consejería de Servicios Sociales
- Colectivo IOE, Pereda, C., de Prada, M. y Actis, W. (1996). *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Colectivo IOE., Actis, W., Pereda, C.y de Prada, M.A. (2002). La interculturalidad ¿va al cole?. En *Ofrim Publicación especializada de Inmigración: Educación e inmigración*. Madrid: Dirección General de Servicios Sociales. Consejería de Servicios Sociales.
- Cuesta Azofra, M.C. y Confederación Sindical de Comisiones Obreras (2000). *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España*. Madrid: CC.OO Fundación 1º de Mayo.
- Díaz-Aguado, M.J. y Andrés Martín, M.T. (2002). La integración escolar de los inmigrantes desde una perspectiva intercultural. En *Ofrim Publicación especializada de Inmigración: Educación e inmigración*. Madrid: Dirección General de Servicios Sociales. Consejería de Servicios Sociales
- García Fernández, J.A. y Moreno Herrero, I. (2001). *La respuesta a las necesidades de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Informe de Investigación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Larrañaga, M. y Bizkandi, U. (1996). Plurilingüisme i biculturalisme en un programa d'inmersió. *Artículos de didáctica de la lengua i la literatura*, nº 8, pp. 35-46.
- Lovelace, M. (1995). *Educación multicultural, lengua y cultura de la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.
- Lovelace, M. (2002). La escuela pública y los menores inmigrantes. En *Ofrim Publicación especializada de Inmigración: Educación e inmigración*. Madrid: Dirección General de Servicios Sociales. Consejería de Servicios Sociales.
- Marchesi, A. y Martín, E. (Comps). *La evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- Marchesi, A., Pérez, E. y Lucena, R. (2002). La comunidad educativa. En A. -
- Marchesi y E. Martín (Comps.), *La evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- Serra, J.M. (1996). Inmersió lingüística i rendiment acadèmic en alumnes extracomunitaris. Comunicació al III Congrés Internacional sobre Programes d'Inmersió. Barcelona, 25-28 de septiembre.
- Tiana, A. (2002). El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos. En A. Marchesi y E. Martín (Comps.), *La evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona. Horsori.
- Vila, I. (1998). Minorías culturales y escuela: Una aproximación educativa. En C, Mir (Coord.). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Vila, I. (2000a). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Textos*, nº 23, pp. 23-30.
- Vila, I. (2000b). *Inmigración, educación y lengua propia*. En J. Porta (Ed.), *La inmigración en España*. Barcelona: La Caixa.