

## LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA INTERCULTURAL DEL ALUMNADO DE ORIGEN MIGRANTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. ALGUNOS ASPECTOS RELEVANTES

**Andrés Escarbajal Frutos**

Universidad de Murcia  
andreses@um.es

**Celia Pardo Marhuenda**

Universidad de Murcia  
celia\_6893@hotmail.es

**Mohamed Chamseddine Habib Allah**

Universidad de Murcia  
mohamed.c.h@um.es

### Resumen

La diversidad cultural ha provocado nuevos escenarios que precisan de políticas y medidas que, entre otras, favorezcan la plena inclusión de los menores migrantes en el ámbito educativo y social. A este tenor, el estudio que se presenta tiene como finalidad, en base a un modelo de la educación intercultural, combatir los fenómenos de vulnerabilidad y exclusión escolar entre el alumnado de origen migrante; más concretamente, se pretende conocer, analizar y valorar la realidad socioeducativa y cultural del alumnado de procedencia migrante en la educación secundaria obligatoria. Para ello se ha llevado a cabo una investigación de carácter cuantitativo, en centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia, con una muestra de 325 alumnos de secundaria. De las conclusiones se destaca que a mayor nivel formativo de la madre, mayor es el rendimiento de sus hijos en matemáticas, lengua e inglés y, que casi la mitad del alumnado latino se siente discriminado por sus compañeros por motivos como la condición de migrante, el color de piel o la apariencia física entre otros.

**Palabras Clave:** Educación intercultural; Diversidad cultural; Rendimiento académico; Migrantes y exclusión.



## Abstract

Cultural diversity has given rise to new scenes which need politics and actions capable of stimulating the whole inclusion of the youngest immigrants in the educative and social environment. In this sense the objective of this research, based on the Intercultural Education Model, is to face vulnerability and scholar exclusion phenomena in immigrant students ; specifically, this work pretends to know, analyze and assess the socio-educational and cultural reality of immigrant students who are studying Secondary Education. According to this perspective it has been developed a quantitative research, taking place in Secondary Education centres from Murcia and participating 325 students. It can be extracted from the conclusions that the higher the mothers' educational level is, the better the academic performance of children becomes in Maths, Spanish and English. Also that almost half of Latin students feel discriminated against their classmates due to migrant reasons, skin colour issues or physical appearance, among others.

**Keywords:** Intercultural Education; Cultural Diversity; Academic Performance; Migrants; Exclusion.

## Resumo

A diversidade cultural provocou novos cenários que precisam de políticas e medidas que melhorem a completa inclusão dos menores imigrantes no âmbito educativo e social. Neste sentido, o estudo que se apresenta baseia-se num modelo da educação intercultural e tem a finalidade de combater os fenômenos de vulnerabilidade e exclusão escolar entre os alunos de origem imigrante. Mais especificamente, pretende-se conhecer, analisar e avaliar a realidade socioeducacional e cultural dos alunos de procedência imigrante na educação secundária obrigatória. Para tal, realizou-se uma investigação de carácter quantitativo, nos centros de Educação Secundária Obrigatória da Região de Múrcia, com uma amostra de 325 alunos do secundário. Das conclusões destaca-se que quanto maior seja o nível de formação da mãe, maior é o rendimento dos seus filhos em matemática, linguagem e inglês e, que quase a metade dos alunos latinos sentem-se discriminados pelos seus colegas por razões como a sua condição de imigrante, a cor da pele ou a aparência física.



**Palavras Clave:** Educação intercultural; Diversidade cultural; Rendimento acadêmico; imigrantes e exclusão.

## Introducción

La diversidad cultural en las aulas ha crecido considerablemente, lo que supone un gran desafío para los centros educativos, por lo que se precisa de una educación basada en la interculturalidad, que ofrezca la posibilidad de proporcionar la atención socioeducativa pertinente que requieren los alumnos migrantes y autóctonos, así como superar todas aquellas conductas racistas y xenófobas que obstaculicen la inclusión socioeducativa.

Para ello, es necesario que el centro realice un diagnóstico interno en profundidad, una revisión de sus estructuras, de la cultura escolar, de su metodología, de su organización, para realizar una reflexión crítica sobre sus actuaciones, buscando como fin la interculturalidad en la cotidianidad del centro, en la convivencia de sus alumnos, en el currículo y en su cultura organizativa. Para Leiva (2015), “esta mirada intercultural de innovación educativa se entiende más como una especie de oxigenación de los parámetros didácticos, curriculares y, especialmente, de los esquemas organizativos e institucionales de las propias instancias educativas” (p.28).

A su vez, también se detecta cierta exclusión curricular en referencia a los contenidos que se ofrecen en los centros educativos. Las pautas curriculares más desfavorables son, para Torres (2012), “aquellas en las que se ignoran culturas presentes en la sociedad, en las que podemos constatar en los materiales curriculares, bibliotecas y recursos educativos en general, que existen silencios muy significativos acerca de realidades que conforman nuestro mundo” (p.242).

En cuanto al fenómeno de la segregación de alumnos en el ámbito escolar, cuando la diversidad cultural se puso en auge en España, se constató que “muy pronto destacó su concentración en centros públicos, es decir, seguían un patrón segregador, que contrastaba con la concentración de la población autóctona en los colegios privados y concertados” (Andrés, 2013, p.48). Del mismo modo, otros estudios (Franzé, Jociles, Peláez, Poveda, Rivas, Sánchez y Villaamil, 2007), muestran la existencia de una distribución desigual entre los centros públicos y privados, que denota que se está produciendo una segregación cultural en el sistema de educación



pública, el cual debe asumir una responsabilidad desproporcionada respecto a la red privada.

### **Atención Intercultural a la Población Migrada**

La nueva realidad socioeducativa, en la que las diferencias culturales cada vez son más visibles, precisa de recursos educativos eficaces para el logro de la integración plena de los alumnos de procedencia migrante. Son muchos centros los que paulatinamente van incluyendo aspectos relativos a la educación intercultural en su currículo, pero “todavía persisten centros educativos que no se plantean la interculturalidad porque no hay niños inmigrantes en sus aulas, o consideran que no es una cuestión relevante” (Leiva, 2015, p.33).

Tampoco es una novedad que los centros educativos precisen de un profesorado competente en materia intercultural (Aguaded, de la Rubia y González (2013), para hacer frente a situaciones complejas entre el alumnado, pero igualmente con las familias; unos profesionales que sean capaces de poner en práctica una serie de conocimientos, destrezas y actitudes, competencias en suma, para poder responder a los retos de una sociedad cada vez más pluricultural.

#### *El rendimiento académico*

El rendimiento académico de los alumnos migrantes en la realidad socioeducativa viene determinado por diversos factores. Por un lado, influye la carencia de la competencia lingüística del español, siendo el grupo etario más vulnerable, según Arabi (2010), los alumnos y alumnas que llegan a España con edades entre 10 y 16 años, con desconocimiento de la lengua, con una realidad y un entorno social nuevos, siendo frecuentemente víctimas del desigualitario actual sistema educativo. Por ello, el alumnado migrante, en el inicio de su etapa escolar, cuenta con más dificultades para alcanzar el ritmo académico de sus compañeros, realidad que se refleja en la investigación de Díez (2014), quien afirma que la gran mayoría de los profesores entrevistados en su estudio, al hablar de población migrante, “hace referencia al desfase curricular, [...] al desconocimiento de la lengua oficial y vehicular de los aprendizajes escolares, lo que supone una dificultad de adaptación al nivel del grupo mayoritario (autóctono)” (p.20).

Al mismo tiempo, y anunciando que la temática de la implicación de los padres



en el contexto escolar de sus hijos será abordada en el siguiente apartado, es parece pertinente señalar en este momento que el empleo, y consecuentemente, las posibilidades económicas de los padres del alumnado migrante influye significativamente de manera negativa en el rendimiento académico, puesto que, como escriben Arjona, Checa y Checa (2014) “si los padres se emplean en trabajos que le reportan buenos ingresos, estos pueden invertir en la educación de los hijos; en caso contrario, los hijos se han de convertir en mano de obra que contribuye a la economía doméstica” (p. 11).

Por su parte, en lo que respecta a la influencia del nivel de estudios de los padres migrantes en relación a las calificaciones de sus hijos en las asignaturas troncales, Escarbajal, Sánchez y Guirao (2015) afirman que, cuando las madres poseen un nivel de estudios más alto, el abandono y fracaso escolar de los hijos es más bajo, ello lo corrobora un dato significativo en su investigación: el alumnado cuyas madres poseen un nivel de estudios inferior, tienen peores calificaciones, el 50% de sus hijos no aprueban matemáticas y no se encuentran alumnos con calificaciones que superen el notable, por lo que cuanto mayor es el nivel de estudios de la madre, el porcentaje de suspensos desciende. En cambio, esta misma investigación muestra que no existe relación directa entre el nivel de estudios del padre y el rendimiento académico de sus hijos, ya que un tercio de los alumnos de padres con un nivel de estudios inferior suspende matemáticas, pero no sucede lo mismo con el caso de la asignatura de lengua, donde ese mismo porcentaje obtiene una calificación de “Bien”.

Los factores descritos se ven reflejados en la trayectoria educativa de los jóvenes migrantes, así como en sus expectativas académicas. Según datos provisionales del Ministerio de Educación (2016), los alumnos migrantes matriculados en el curso 2015/2016 en los ciclos de grado medio representan un 8.9%, cifra que se reduce a un 5% en los ciclos superiores. Por su parte, en bachillerato, en este mismo periodo, el 6.6% de los alumnos son migrantes. La situación cambia cuando se habla de formaciones universitarias, siendo el principal factor que influye, para Arjona, Checa y Checa (2014), la falta de recursos económicos, puesto que en muchas ocasiones los padres no pueden costear los gastos que implican los estudios universitarios, desencadenando que una de las opciones más elegidas por los migrantes al acabar la ESO, sea la incorporación al mundo laboral. Para estos autores, este es el motivo por el que los varones abandonan antes que las mujeres, pues su inserción en el mercado laboral es más rápida y fácil. También señalan los autores anteriores que este hecho se acentúa cuando sólo ha emigrado uno de los progenitores, ya que el/la hijo/a se



convierte en un elemento clave de la economía doméstica, influyendo a su vez, la desmotivación de los alumnos migrantes para seguir formándose, debida a la falta de empleo que vive la realidad actual de España, también para los que cuentan con formación.

#### *La participación de las familias inmigrantes en el contexto educativo*

Son numerosas las investigaciones que han tratado esta temática (Díez, 2012; Escarbajal y Leiva, 2011; González, 2007; Lorenzo y Santos, 2009; Lorenzo, Santos y Priegue, 2011...), y todas han mostrado la importancia de la participación de las familias de los alumnos migrantes en el contexto educativo como elemento favorecedor de la inclusión del alumnado extranjero.

Para Lorenzo y Santos (2009), “la participación es, sin duda, un elemento constitutivo de la ciudadanía, entendida como el vínculo de derechos y deberes que define la plena pertenencia a una sociedad” (p.281), por lo que estos autores afirman que la inclusión del alumnado migrante se ve influida por la efectividad de las relaciones de la familia con respecto a su participación en el centro educativo.

A su vez, Escarbajal y Leiva (2011) en base a otras investigaciones (Lorenzo, Santos y Priegue, 2011), afirman que “las familias inmigrantes ven en la educación el gran instrumento para la inclusión y la promoción social. Por tanto, [...] debemos aprovechar ese interés para implicar a las familias de inmigrantes en la educación de sus hijos” (p. 392).

Sin embargo, otros estudios (Díez, 2014) han llegado a la conclusión de que las familias de origen migrante muestran bajas expectativas en cuanto al éxito académico de sus hijos y a la utilidad de la formación reglada, lo que implica que se las considere como poco participativas, al no dar toda la importancia que sería pertinente a la trayectoria educativa de sus hijos, teniendo en cuenta que, frecuentemente, estas familias tienen carencias en la competencia lingüística de la lengua vehicular de la realidad socioeducativa, así como imposibilidad de compatibilizar las actividades del centro -reuniones con los tutores, jornadas de puertas abiertas, actuaciones de fin de curso, etc.- con sus horarios laborales. Esta misma fuente suscita, por un lado, que la participación es mayor en las familias procedentes de Latinoamérica, y por otro, que son aquellas familias que tienen más dificultad con el castellano, las que menos participan, llegando incluso a ocultar o silenciar información relativa a la escolarización anterior de sus hijos.



### *Factores de riesgo de la población migrada de secundaria*

Otro factor relevante, sería el color de piel, puesto que cerca del 18% de los alumnos que admiten haber acosado a otros por motivos de diversa índole, lo ha hecho por el color de piel, con lo que éste se convierte en un rasgo relevante para ser víctima de *bullying* (Díaz-Aguado, Martín y Martínez, 2010).

Como el factor anterior, el hecho de ser inmigrante también es generalmente motivo de discriminación; ello, naturalmente, tiene una estrecha relación con el desconocimiento de la diversidad cultural, que genera conductas racistas y xenófobas por los estereotipos y prejuicios presentes en la sociedad. Valga como ejemplo de la afirmación anterior que, según un estudio del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, llevado a cabo por Díaz-Aguado, Martín y Martínez (2010), a casi dos tercios de los alumnos autóctonos de la ESO (64.2%) no le gusta compartir tareas de clase con marroquíes. La disposición de los alumnos por compartir tareas con alumnado migrante mejora respecto a los alumnos latinoamericanos (54%) o a los procedentes de África negra, pese a que siga siendo negativa, ya que el 46% de los autóctonos se muestran poco o nada dispuestos para trabajar con un alumno procedente de Latinoamérica. Por su parte, los alumnos mejor aceptados por el grupo mayoritario son los estadounidenses (28.7%) y los europeos occidentales (22.5%). Respecto a los docentes, casi un 90% cree que los centros educativos promueven una buena acogida de la población migrante, aunque el porcentaje cambia en la opinión de los alumnos -en general-, puesto que sólo está de acuerdo con este argumento un 64% de ellos.

## **Marco Empírico**

### *Objetivos*

El objetivo general que se pretende con esta investigación es conocer, analizar y valorar la realidad sociocultural y educativa del alumnado de procedencia migrante en la educación secundaria de la Región de Murcia. Ese objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo 1. Determinar el grado de influencia del nivel de estudios de las madres con el rendimiento académico de sus hijos.
- Objetivo 2. Analizar si existen diferencias entre las expectativas de futuro de



los alumnos migrantes y los autóctonos.

- Objetivo 3. Detectar cuáles son los motivos por los que el alumnado se siente discriminado en el entorno escolar en función de su procedencia.

### *Diseño de la investigación*

Es un estudio descriptivo, cuantitativo. El carácter descriptivo de la investigación “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Baptista, Fernández y Hernández, 2006, p.103)

### *Instrumento*

El instrumento lo forman 43 ítems, algunos de ellos, se le atribuye un valor número para facilitar su análisis, como por ejemplo la edad, las calificaciones, el número de faltas, etc. Otros se corresponden con preguntas cerradas. Por último, el cuestionario también recoge algunos ítems medidos con Escala Likert, siendo 1-Nada, 2-Poco, 3-Bastante, 4-Mucho.

### *Población y muestra*

El estudio se lleva a cabo en dos Institutos de Enseñanza Secundaria de la Región de Murcia. El total de la muestra a la que se ha encuestado asciende a 325 alumnos de educación secundaria (46.2% varones y 53.8% mujeres).

Centrándonos en el objeto de estudio de la investigación, se destaca que 120 de los 325 alumnos encuestados tienen procedencia migrante (36.9%). La variable “país de origen de los padres” nos acerca a la nueva realidad intercultural de España, puesto que al preguntar la nacionalidad al alumnado posteriormente, se comprueba que, de esos 120 alumnos de origen migrante, 70 de ellos ya poseen nacionalidad española, debido a que llegaron al país cuando eran muy pequeños o han nacido aquí. Son muchos también los alumnos que proceden de matrimonios interculturales, donde los progenitores cuentan con diferente procedencia, el 8.6%, concretamente 28 familias, dato que, aunque parezca bajo, es bastante significativo, comparado con décadas anteriores, con lo cual, 12 de estos 28 alumnos poseen doble nacionalidad.

La procedencia de los alumnos de origen migrante del total de la muestra es



mayoritariamente marroquí, con un 8.3%, seguido de alumnos originarios de Ecuador, de donde procede el 7,4% del alumnado. Son datos significativos, aunque parezcan tan bajos, puesto que en ellos se observa la concentración de alumnos de dichos países en España, a diferencia de otros alumnos cuya procedencia es más diversa y los casos son más aislados, al menos en la muestra encuestada. En tercer lugar, aunque con datos más bajos, también se encuentran alumnos procedentes de Europa del Este (5.2% del total). Por último, cabe señalar que se han identificado más de 20 nacionalidades en la población muestral.

En el contexto donde se encuentran los centros educativos analizados no se aprecian indicadores de marginalidad e índices de pobreza significativa, en él hay asociaciones culturales, centros de culto, comercios, bares, locutorios, etc.-, por lo que podría considerarse un contexto multicultural en el que habitan una gran diversidad étnica, religiosa y cultural.

#### *Análisis de datos y resultados*

Una vez obtenida la recogida de datos, se construye una matriz con el programa SPSS, versión IBM SPSS Statistics 22. Para ello, se han realizado diferentes pruebas estadísticas como la media, la moda, la mediana, frecuencias, porcentajes, tablas cruzadas y ANOVA.

**Objetivo 1.** Determinar el grado de influencia del nivel de estudios de las madres con el rendimiento académico de sus hijos

En primer lugar, se ha analizado la frecuencia de los ítems *estudios de la madre* teniendo en cuenta que éstas últimas son las principales interlocutoras con los centros educativos; y las *calificaciones* de las diferentes materias (ver tabla 1, 2 y 3). Como refleja la siguiente tabla (ver tabla 2), en todas las materias –excepto lengua– existe un mayor porcentaje de suspensos que de aprobados, y a medida que aumenta la calificación el porcentaje de alumnos va disminuyendo. Aproximadamente, una tercera parte de los alumnos encuestados no supera la calificación de aprobado (5).

La frecuencia de calificaciones de la muestra, por asignatura, revela que en materia de lengua hay un 24.9% de suspensos, un 35.7% de aprobados, un 22.2% con calificación de notable y un 13.5% de sobresaliente, siendo los valores perdidos 3.7%. En cuanto a la materia de matemáticas hay un 35.7% de suspensos, un 31.4%



dre aprobados, un 19.1% de notable y un 10.2% de sobresaliente, siendo los valores perdidos 3.7%. Y en lo se que refiere a la materia de inglés los suspensos son el 31.1%, los aprobados el 27.4%, los notables el 24% y los sobresalientes el 14.2%, siendo los valores perdidos 3.4%.

*Tabla 1. Calificación en lengua de los sujetos en función del nivel de estudios de la madre*

| <b>CALIFICACIÓN EN LENGUA</b> |                        |                        |                       |                             |              |
|-------------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|--------------|
| <b>ESTUDIOS DE LA MADRE</b>   | <b>Nº de Suspensos</b> | <b>Nº de Aprobados</b> | <b>Nº de Notables</b> | <b>Nº de Sobresalientes</b> | <b>TOTAL</b> |
| <b>SIN ESTUDIOS</b>           | 10                     | 8                      | 3                     | 1                           | 22           |
| <b>E. PRIMARIOS</b>           | 18                     | 25                     | 14                    | 4                           | 61           |
| <b>E. SECUNDARIOS</b>         | 33                     | 51                     | 26                    | 18                          | 128          |
| <b>E. SUPERIORES</b>          | 17                     | 30                     | 27                    | 21                          | 94           |
| <b>TOTAL</b>                  | 78                     | 114                    | 70                    | 44                          | 306          |

*Fuente: Elaboración propia*

*Tabla 2. Calificación en matemáticas de los sujetos en función del nivel de estudios de la madre*

| <b>CALIFICACIÓN EN MATEMÁTICAS</b> |                        |                        |                       |                             |              |
|------------------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|--------------|
| <b>ESTUDIOS DE LA MADRE</b>        | <b>Nº de Suspensos</b> | <b>Nº de Aprobados</b> | <b>Nº de Notables</b> | <b>Nº de Sobresalientes</b> | <b>TOTAL</b> |
| <b>SIN ESTUDIOS</b>                | 14                     | 7                      | 0                     | 1                           | 22           |
| <b>E. PRIMARIOS</b>                | 26                     | 16                     | 14                    | 5                           | 61           |
| <b>E. SECUNDARIOS</b>              | 44                     | 51                     | 23                    | 11                          | 128          |
| <b>E. SUPERIORES</b>               | 30                     | 22                     | 25                    | 17                          | 94           |
| <b>TOTAL</b>                       | 114                    | 96                     | 62                    | 34                          | 306          |

*Fuente: Elaboración propia*



Tabla 3. Calificación en inglés de los sujetos en función del nivel de estudios de la madre

| CALIFICACIÓN EN INGLÉS |                 |                 |                |                      |       |
|------------------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------------|-------|
| ESTUDIOS DE LA MADRE   | Nº de Suspensos | Nº de Aprobados | Nº de Notables | Nº de Sobresalientes | TOTAL |
| SIN ESTUDIOS           | 16              | 3               | 2              | 1                    | 22    |
| E. PRIMARIOS           | 24              | 18              | 16             | 3                    | 61    |
| E. SECUNDARIOS         | 43              | 46              | 25             | 15                   | 129   |
| E. SUPERIORES          | 16              | 20              | 33             | 25                   | 94    |
| <b>TOTAL</b>           | 99              | 87              | 76             | 44                   | 306   |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3, se observa que –siendo un 1=Suspense, 2=Aprobado, 3=Notable, 4=Sobresaliente- la media de los resultados académicos oscila entre 2 y 3 (entre aprobado y notable), aproximándose más al aprobado, que al notable.

A nivel general, respecto al nivel de estudios de las madres, predominan aquellas con un nivel académico de Secundaria, con un 41,2%, seguido de las madres con estudios superiores que representan el 28% de la muestra.

Como se puede observar en las tres tablas expuestas, en todas las materias – lengua, matemáticas e inglés-, cuando mayor es el nivel de estudios de la madre, mayor rendimiento académico existe. En todos los casos, se visualiza como en la categoría de *sin estudios* priman los suspensos y seguidamente los aprobados, pero nunca a la inversa. En cambio, prestando atención a los estudios superiores, se comprueba que el proceso viene dado de manera inversa. Los sobresalientes y notables se imponen en número a las otras categorías. Existe un mayor grado de similitud entre los resultados de las madres con estudios secundarios y superiores.

Al desglosar esos resultados por nacionalidades, es pertinente señalar algunos aspectos: En el caso del alumnado procedente de Marruecos – no existe relación, al menos en la muestra encuestada- entre la calificación en inglés y el hecho de que sean bilingües –hablan árabe dialectal y español-. Hay 22 alumnos procedentes de Marruecos, que tienen las calificaciones más bajas en inglés, con un mayor índice de suspensos, y las más altas en lengua, por lo que deduce que los marroquíes de la



muestra encuestada dominan el castellano. En cuanto a los estudios de las madres marroquíes, se encuentra cierta paridad en los resultados, puesto que existe el mismo número de madres sin estudios que con estudios superiores, aunque de las 22, diez no superan los estudios primarios. A su vez, las madres procedentes de los Países del Este poseen estudios secundarios, mientras que en el caso las procedentes de Latinoamérica existe un gran número de ellas que carece de estudios, dato muy dispar con respecto a las madres autóctonas.

Por último, se ha realizado la prueba estadística ANOVA, con el fin de refutar la idea de que el nivel de estudios de la madre influye sobre el rendimiento académico de sus hijos. Para ello, se ha relacionado el ítem *nivel de estudios de la madre*, siendo esta en este caso la variable independiente, con los tres ítems de las calificaciones en inglés, matemáticas y lengua, actuando como variables dependientes. Los resultados obtenidos –en inglés,  $P=0.00$ ; en matemáticas,  $P=0.02$ ; en lengua,  $P=0.02$ - muestran que estos resultados son estadísticamente significativos, debido a que  $P<0.05$ . En otras palabras, que existe gran relación entre el nivel de estudios de la madre y el rendimiento académico de sus hijos.

**Objetivo 2.** Analizar si existen diferencias entre las expectativas de futuro de los alumnos migrantes y los autóctonos

*Tabla 6. Expectativas académicas del alumnado autóctono y migrante*

| EXPECTATIVAS ACADÉMICAS | ALUMNADO AUTÓCTONO  | ALUMNADO DE ORIGEN MIGRANTE |
|-------------------------|---------------------|-----------------------------|
| FINALIZAR LA E.S.O      | 70 Alumnos (34.3%)  | 21 Alumnos (17.7%)          |
| FINALIZAR BACHILLERATO  | 116 Alumnos (56.8%) | 85 Alumnos (71.4%)          |
| CICLO FORMATIVO         | 14 Alumnos (6.9%)   | 9 Alumnos (7.6%)            |
| BUSCAR EMPLEO           | 4 Alumnos (2%)      | 4 Alumnos (3.3%)            |
| TOTAL                   | 204 Alumnos (100%)  | 119 Alumnos (100%)          |

*Fuente: Elaboración propia*

De los 204 alumnos autóctonos, más de la mitad (56.8%) piensan cursar los



estudios de Bachiller, seguido del 34.3% que hasta el momento sólo pretenden acabar la ESO. Por su parte, un 6.9% representa a los autóctonos que optarán por matricularse en un ciclo de formación profesional, mientras que el porcentaje baja a 2% cuando se trata de buscar empleo. En el caso de los alumnos de origen migrante, siendo el 100% 199 alumnos, el porcentaje que pretende cursar bachillerato supera ampliamente al de los autóctonos con un 71.4%. Otro dato positivo es el hecho de que exista un menor número de alumnos migrantes respecto a los totales de ambos grupos, que únicamente quiere acabar la ESO (el 17.7% frente al 34.3% de los autóctonos). Este dato muestra cómo, en el caso de la presente investigación, los alumnos de origen migrante tienen altas expectativas académicas y, según los resultados del análisis, supera a las de los alumnos autóctonos. Se encuentra también una ligera diferencia entre los que piensan realizar un ciclo formativo, puesto que son más los migrantes que optan por esta salida, un 7.6% concretamente, frente al 6.9 de los alumnos autóctonos que barajan esta opción. Desglosando los resultados por la nacionalidad de los padres, se observan datos significativos. Por ejemplo, de los 27 alumnos procedentes de Marruecos que han contestado este ítem, 23 pretenden cursar Bachillerato, por lo que se deduce que poseen altas expectativas académicas. De igual modo ocurre con los alumnos procedentes de todo el amplio abanico de nacionalidades que están presentes en esta investigación.

**Objetivo 3.** Detectar cuáles son los motivos por los que el alumnado de origen migrante se siente discriminado en el entorno escolar

Respecto a los alumnos autóctonos, el dato con mayor número de población muestral es el que indica que 142 alumnos, de los 193 españoles que respondieron este ítem, nunca se han sentido discriminados en el contexto escolar. Pese a ser un gran número, encontramos como 40 de estos 193 alumnos (el 20.7%) afirman que se han sentido discriminados debido a la apariencia física (tabla 8). Otro hallazgo que dejan los resultados, aunque sea una cifra mínima, es que cuatro de las encuestadas (2%) señalan haberse sentido discriminadas alguna vez por ser mujer, siendo las únicas de la muestra total que afirman tal hecho. Por último, destacar que tres sujetos consideran que son discriminados por no disponer de recursos económicos (1.55%), y otros tres (1.55%), por su vestimenta.

La mayoría de la población migrante procedente de Marruecos declara que nunca se ha sentido discriminada (74%), y únicamente cuatro personas de los 27,



confirman haberse sentido discriminados por su religión (14.8), y dos por el hecho de ser simplemente migrantes (7.4%).

*Tabla 7. Motivos más destacados por los que el alumnado se siente discriminado en función de la procedencia de los padres*

| PROCEDENCIA   | APARIENCIA FÍSICA | COLOR DE PIEL | RELIGIÓN | SER MIGRANTE | NO TENER DINERO |
|---------------|-------------------|---------------|----------|--------------|-----------------|
| ARGELIA       | 0                 | 0             | 0        | 1            | 0               |
| ARGENTINA     | 0                 | 0             | 0        | 0            | 0               |
| BOLIVIA       | 0                 | 1             | 0        | 0            | 0               |
| BULGARIA      | 1                 | 0             | 0        | 1            | 1               |
| COLOMBIA      | 1                 | 1             | 0        | 0            | 0               |
| CHILE         | 1                 | 0             | 0        | 0            | 0               |
| CHINA         | 0                 | 0             | 1        | 1            | 0               |
| ECUADOR       | 3                 | 2             | 1        | 6            | 1               |
| ESPAÑA        | 40                | 1             | 0        | 0            | 3               |
| G. ECUATORIAL | 0                 | 1             | 0        | 0            | 0               |
| MARRUECOS     | 0                 | 1             | 4        | 2            | 0               |
| PARAGUAY      | 0                 | 0             | 0        | 0            | 0               |
| RUSIA         | 0                 | 0             | 0        | 0            | 1               |
| RUMANÍA       | 0                 | 0             | 1        | 3            | 0               |
| R. DOMINICANA | 0                 | 0             | 0        | 1            | 0               |
| SAHARA        | 1                 | 0             | 0        | 0            | 0               |
| SENEGAL       | 0                 | 0             | 0        | 0            | 0               |
| TURQUÍA       | 0                 | 0             | 1        | 0            | 0               |
| UCRANIA       | 0                 | 1             | 0        | 0            | 0               |
| TOTAL         | 52                | 8             | 9        | 17           | 7               |

*Fuente: Elaboración propia*

En cuanto al alumnado procedente de Europa del Este, el 47% nunca se ha sentido discriminado. Los otros motivos que se destacan en este caso son la discriminación por la apariencia física, con un 11.7%, y la condición de migrante, con un 23.5% de los sujetos que han marcado esta opción. Específicamente, en el caso de



Rumania existe más paridad en los resultados, ya que 3 personas afirman que nunca se han sentido discriminadas, pero otros 3 alumnos declaran que sí lo han sido por el hecho de ser inmigrante.

Por su parte, de los alumnos procedentes de China (muestra poco representativa al haber tres sujetos únicamente), uno de ellos dice que nunca se ha sentido discriminado, otro que se siente discriminado por su religión, y el último que asocia su discriminación al hecho de ser inmigrante.

Por último, el colectivo migrante más representativo de toda la muestra del alumnado extranjero se corresponde a los alumnos latinos (n=38). De ellos, el 52.6% nunca se ha sentido discriminado; el 20% se ve discriminado por ser inmigrante; el 10.5% lo siente debido al color de piel; el 5.2% por la apariencia física; un 2.6% afirma haber sido discriminado por su religión; y este último porcentaje también se repite en el supuesto de no contar con recursos económicos.

## Discusión y Conclusiones

En primer lugar, para dar respuesta **al objetivo 1**, se ha tratado de comprobar si el nivel de estudios de la madre influye en el rendimiento académico de sus hijos. En el caso de esta investigación, respecto al rendimiento académico del alumnado en general, los resultados sobre las calificaciones en inglés, matemáticas y lengua, asignaturas básicas en ESO, son muy negativos para el Sistema Educativo, puesto que aproximadamente un tercio del alumnado está por debajo del aprobado en las asignaturas troncales (en inglés, el 31.1%; en matemáticas, el 35.7%; y en lengua un 24.9%). Por su parte, en relación al nivel de estudios de la madre, se ha comprobado que a mayor nivel formativo, mayor es el rendimiento de sus hijos, y mayores son las probabilidades de superar el notable. Se observan diferencias abismales entre las calificaciones de los hijos de madres con un nivel inferior de estudios y los hijos de madres con estudios superiores, puesto que: en la materia de inglés, sólo el 13.6% de los hijos de madres con un nivel de estudios inferior superan el notable, mientras que los de las madres con estudios superiores, el 61.7% sobrepasa el notable; en matemáticas, sólo el 4.5% de los hijos de madres sin estudios supera el notable, frente al 44.6% de alumnos que lo hacen cuando sus madres poseen estudios superiores; respecto a la materia de lengua, ocurre de igual manera, de los alumnos con madres que tienen un nivel de estudios más bajos, sólo el 18.1% alcanzan el notable, mientras que los alumnos con madres que poseen estudios más superiores, el 50% obtiene un



notable como mínimo.

Con estos resultados se verifica la idea de que el nivel de estudios de la madre influye potencialmente en el rendimiento académico de sus hijos, conclusión a la que han llegado otras investigaciones (Escarbajal, Sánchez y Guirao, 2015; INE, 2013), donde se ha concluido que, a nivel mayor de estudios de la madre, menor es el riesgo de fracaso escolar en sus hijos, y por consiguiente las calificaciones son más altas. En esa investigación se afirma que la mayoría de la muestra de su estudio sobrepasa la calificación de notable –en lengua, matemáticas e inglés–, cuando la madre posee un nivel de estudios superior. En cambio, cuando las calificaciones son relacionadas con el nivel de estudios del padre, los datos muestran gran disparidad, y los alumnos cuyos padres tienen un nivel de estudios superior también suspenden determinada materia, u obtienen un aprobado en otra, lo que no permite afirmar que el nivel de estudios del padre, tenga la misma influencia que el de la madre. Por tal motivo, sólo se utilizó el nivel de estudios de la madre en el caso de esta investigación para dar respuesta al objetivo propuesto.

A su vez, es pertinente destacar otro hallazgo relevante: no existe relación entre el hecho de ser bilingüe en el caso de los marroquíes (hablan árabe y español), con tener aptitudes o mayor facilidad para la adquisición de la lengua inglesa, puesto que los alumnos procedentes de este país son los que peores calificaciones muestran en esta materia, mientras sus mejores notas se encuentran en lengua, lo que demuestra la buena labor de los centros analizados para enseñar la competencia lingüística del español.

Por su parte, y en función del territorio de procedencia, se observa que las madres del alumnado que mayor nivel de estudios posee son las autóctonas (la mayoría tiene estudios secundarios y superiores), seguidas de las procedentes de los países de Europa del este (la mayoría ha alcanzado los estudios secundarios), y posteriormente, de las procedentes de Marruecos y Latinoamérica, por este orden.

En definitiva, al comprobar que la variable del nivel de estudios materno afecta tanto en el rendimiento de los hijos, es necesario destacar que este hecho podría deberse a que las madres con un nivel de estudios superior tienen más capacidades formativas para ayudar a sus hijos en las tareas diarias, por lo que puede presuponerse que un nivel superior de estudios de la madre, refuerza el proceso de aprendizaje de los hijos. Puntualizando sobre el caso concreto de los migrantes, pese a estar sujetos también a la influencia de los estudios de la madre al igual que los



autóctonos, los alumnos migrantes también tienen que enfrentarse al reto de tener, en palabras de Gil (2007), “diferentes ritmos de aprendizaje, diferentes hábitos de estudio [...], y diferentes modos de ver el mundo” (p.116).

En relación al **objetivo 2**, la investigación también ha tratado de observar si existen diferencias entre las expectativas académicas de futuro entre los alumnos autóctonos y los migrantes. Se ha demostrado que, cuando se trata únicamente de terminar la educación secundaria, el porcentaje de alumnos autóctonos duplica al de migrantes, esto denota que los autóctonos tienen más expectativas académicas que los migrantes -al menos la muestra analizada en esta investigación y en esta etapa-. En cambio, la mayoría de los alumnos -tanto autóctonos como migrantes- coinciden en sus preferencias por cursar estudios de bachillerato, aunque son más los migrantes que en este momento quieren realizar bachillerato (un 71.4%, frente al 56.8% de los autóctonos). Cuando a los alumnos se les expone la opción de realizar un ciclo formativo o bien incorporarse al mundo laboral, los resultados descienden considerablemente en ambos casos, pese a que el porcentaje de alumnos migrantes respecto a estas dos opciones sea ligeramente mayor que el de los autóctonos. Pero estas expectativas formativas no se corresponden con la realidad educativa actual, ya que según el Ministerio de Educación (2016), sólo el 6.6% de matriculados en bachillerato son alumnos inmigrantes en el curso 2015/2016, frente al 8.9% que existen inscritos en los ciclos medios, porcentaje que se reduce casi a la mitad (5%), cuando se trata de ciclos superiores.

Por lo tanto, existen diferencias significativas respecto a las expectativas académicas de futuro entre los alumnos autóctonos y migrantes, pero éstas no se corresponden con la realidad actual en los escenarios educativos, según los datos del Ministerio de Educación mostrados anteriormente.

Por último, mediante el **objetivo 3**, se trató de detectar cuáles son los motivos por los que el alumnado se siente discriminado en el entorno escolar en función de su procedencia. Se ha realizado un desglose de los resultados por país de origen con el fin de observar si existen diferencias entre los motivos por los que se sienten discriminados unos alumnos y otros según su origen.

En primer lugar, respecto al alumnado autóctono, el motivo de discriminación que más peso tiene es el de la apariencia física, viéndose afectados una quinta parte de la muestra autóctona. Esto se debe al incremento de la importancia de la imagen física que provoca en los jóvenes el establecimiento de cánones de belleza.



En segundo lugar, haciendo alusión al caso concreto de Marruecos, De Prada y Pereda (2007) sostienen que existen diferencias por sexo relativamente asumibles ante determinados grupos culturales con fuerte impronta patriarcal, como es el caso de los musulmanes, concluyendo que son los sujetos de estas culturas los que promueven la cultura del machismo en los centros, y no la institución educativa. En el caso de esta investigación los resultados son totalmente dispares a esta afirmación, puesto que, además de que el 74% no se siente discriminado, los motivos marcados con mayor relevancia por estas personas han sido la religión (14.8%) y la condición de migrante (7.4%), y ninguna mujer ha marcado el sexo como motivo de discriminación, sino que en lugar de eso, han marcado el de la religión, por lo que no debe caerse en el error de la generalización y estereotipación de estos colectivos, ya que hacerlo, no favorecerá la erradicación del machismo en las aulas. Pese a estos resultados, según un estudio del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, llevado a cabo por Díaz-Aguado, Martín y Martínez (2010), a casi dos tercios de los alumnos autóctonos de la ESO (64.2%) no le gusta compartir tareas de clase con marroquíes.

A su vez, es pertinente destacar que, de toda la muestra correspondiente al alumnado latino, casi la mitad se siente discriminada por sus compañeros por algún motivo, siendo los más marcados la condición de migrante, el color de piel o la apariencia física entre otros. Por su parte, es en las personas latinas donde el motivo de color de piel ha sido marcado con más frecuencia (10.8%), y según Díaz-Aguado, Martín y Martínez, (2010), cerca del 18% de los alumnos que admiten haber acosado a otros, piensa que el color de piel es un rasgo relevante para ser víctima de bullying. Esta misma fuente, señala que el 46% de los autóctonos se muestran poco o nada dispuestos para trabajar con un alumno procedente de Latinoamérica.

### Referencias Bibliográficas

- Andrés, F. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Revista Digital de FEAE-Aragón sobre Organización y Gestión Educativa*, 10, 47-52.
- Arabi, H. (Diciembre de 2001). *Aula Intercultural*. Recuperado el 12 de Agosto de 2016, de El portal de la Educación Intercultural. <http://aulaintercultural.org/2001/12/13/la-educacion-intercultural-un-nuevo-frente-en-la-formacion-del-profesorado/>
- Arjona, Á., Checa, F., & Checa, J. C. (2014). Inmigración y acceso a la universidad. Modelo interactivo de análisis. *Gazeta de Antropología*, 30(2).
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2006). *Metodología de la Investigación*



- (Cuarta edición ed.). Iztapalapa, México: McGRAW-Hill Interamerica.
- De Padra, M. Á., & Pereda, C. (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumno*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia: Colección Estudios CREADE.
- Díaz-Aguado, M. J., Martín, J., & Martínez, R. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Diéz, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.
- Escarbajal, A., & Leiva, J. J. (2011). La participación de las familias migrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 389-416.
- Escarbajal, A., Sánchez, M., & Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 9, 31-46.
- Franzé, A., Jociles, M. I., Peláez, C., Poveda, D., Rivas, A. M., Sánchez, P., y otros. (2007). La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica. *II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: migraciones y ciudadanías*. Barcelona: EMIGRA Working papers.
- Gil, R. (2007). Expectativas académicas y profesionales de los estudiantes inmigrantes de secundaria en la Comunidad de Madrid. *Revista del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 22, 113-145.
- González, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: Necesidades de orientación y formación. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 9, 155-169.
- INE. (2013). *Instituto Nacional de Evaluación educativa, IneBlog, Educalab*. Recuperado el 20 de Agosto de 2016, de PISA para adultos. ¿Influyen el país y la lengua de origen en las competencias <http://blog.educalab.es/inee/2013/10/15/pisa-para-adultos-influyen-el-pais-y-la-lengua-de-origen-en-las-competencias/>
- Leiva, J. J. (2015). Los fundamentos básicos de la Educación Intercultural: diversidad, comunidad, participación e inclusión social en la escuela. En J. J. Leiva Olivencia, *Las esencias de la Educación Intercultural* (págs. 27-69). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Lorenzo, M. D., & Santos, M. Á. (2009). La participación de las familias inmigrantes en



la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.

Lorenzo, M. D., Priegue, D., & Santos, M. Á. (2011). Infancia de la inmigración de educación: La visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110.

Ministerio de Educación. (2016). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Recuperado el 4 de Agosto de 2016, de <https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2015-2016DA/Comunidad/Extran&file=pcaxis&l=s0>

Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.