



RED DE MENORES EXTRANJEROS
ESCOLARIZADOS EN ANDALUCÍA

INFORME ANUAL REALIZADO POR EL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS
SOBRE MIGRACIONES

MARZO 2003

Dirección: Rosa Aparicio Gómez
Realización: Sonia Veredas Muñoz

I. LA RED DE MENORES EXTRANJEROS ESCOLARIZADOS

I.1. OBJETIVOS Y ANTECEDENTES

Este informe da continuidad al previamente realizado (febrero 2002) en relación a las condiciones de integración escolar de los menores de origen extranjero en los centros escolares de Andalucía. Como es sabido, la Red de Menores Extranjeros escolarizados constituye un sistema regular y permanente de recogida y análisis de datos sobre la situación de integración escolar de estos menores en nuestro país. El trabajo iniciado en 1999 por el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid contemplaba la consecución de una serie de objetivos para el presente año, entre ellos afianzar la observación de la situación de integración de los menores de origen extranjero en el ámbito escolar en la Comunidad Autónoma Andaluza y ampliar la observación al ámbito de la familia. En relación con este último objetivo, se ha entregado ya un informe (enero 2003) elaborado a partir del trabajo de campo realizado en Madrid. En relación al primero de los objetivos mencionados, el presente informe se ha elaborado a partir del análisis de los datos recabados en una muestra más amplia que la anterior de centros escolares en Andalucía.

Damos así cumplimiento a la vocación permanente y periódica de esta Red de observación donde es el ámbito educativo el objeto de estudio, punto de partida en la exploración de las condiciones de integración escolar de estos menores, aunque no único ámbito de interés en lo que a la comprensión de las mismas respecta.

Este informe contiene los resultados del proceso de recogida de información desarrollado en Andalucía durante el segundo semestre del pasado año.

I.2. LA RED ANDALUZA: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología de investigación desarrollada coincide con la aplicada el año pasado: se mantienen Almería, Málaga y Sevilla como puntos de muestreo, tanto capitales de provincia como municipios rurales.

La selección de los centros se ha llevado a cabo a partir de la información remitida desde las respectivas Delegaciones Provinciales de Educación respecto de los centros con mayor proporción relativa de alumnado no español. La muestra inicial contenía 60 centros, seleccionados desde su diversificación en base al carácter urbano- rural de su ubicación, nivel/es de enseñanza impartido/s y proporción de alumnado de origen extranjero.

A estos 60 centros se ha enviado el cuestionario estructurado y se ha llevado a cabo exhaustivo seguimiento telefónico de su recepción. Como más adelante se constará, solo en un tercio de los centros se ha cumplimentado el cuestionario. Si tenemos en cuenta que la ratio de respuesta a los cuestionarios a autocumplimentar enviados por la OCU (Organización de Consumidores y Usuarios¹) en España oscilan entre el 10% y 15%, podemos considerar que el 33% de repuesta en nuestro caso es ciertamente un éxito.

Respecto de la **herramienta de recogida de información**, se ha mantenido el cuestionario estructurado empleado durante el pasado curso lectivo, aunque se han añadido 35 nuevas preguntas, relativas sobre todo a la respuesta arbitrada desde los centros ante la presencia de estos menores – modalidades de educación compensatoria y de Adaptación Lingüística y alcance de ambas, actividades de índole intercultural, mediación intercultural - y a la relación entre familia y escuela – presencia de los padres de estos alumnos en las AMPAS, nivel de relación entre padres y centro escolar...

¹ Agradecemos a los responsables del Departamento de Estadística de la OCU- Madrid la información referida.

II. LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO INMIGRANTE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA

En el informe presentado en febrero de 2002 ofrecimos una visión exhaustiva del marco legislativo vigente en Andalucía relativo la escolarización de los menores de origen extranjero.

La legislación andaluza de referencia en materia de atención a alumnos extranjeros está contenida en la *Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación* y, sobre todo, en el *Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante* (XII.1999). No vamos a realizar de nuevo un examen detallado de ambas disposiciones, pero recordamos ahora que La Ley de Solidaridad en la Educación, que asume como objetivo fundamental la efectiva igualdad de oportunidades ante la educación no universitaria, constituye el marco de referencia para la implantación de una serie de programas y actuaciones de compensación educativa y social. Estas medidas de compensación de las desigualdades de partida – sean de carácter personal, social o cultural - se dirigen al alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado muy heterogéneo que incluye las minorías étnicas o culturales en situación desfavorable.

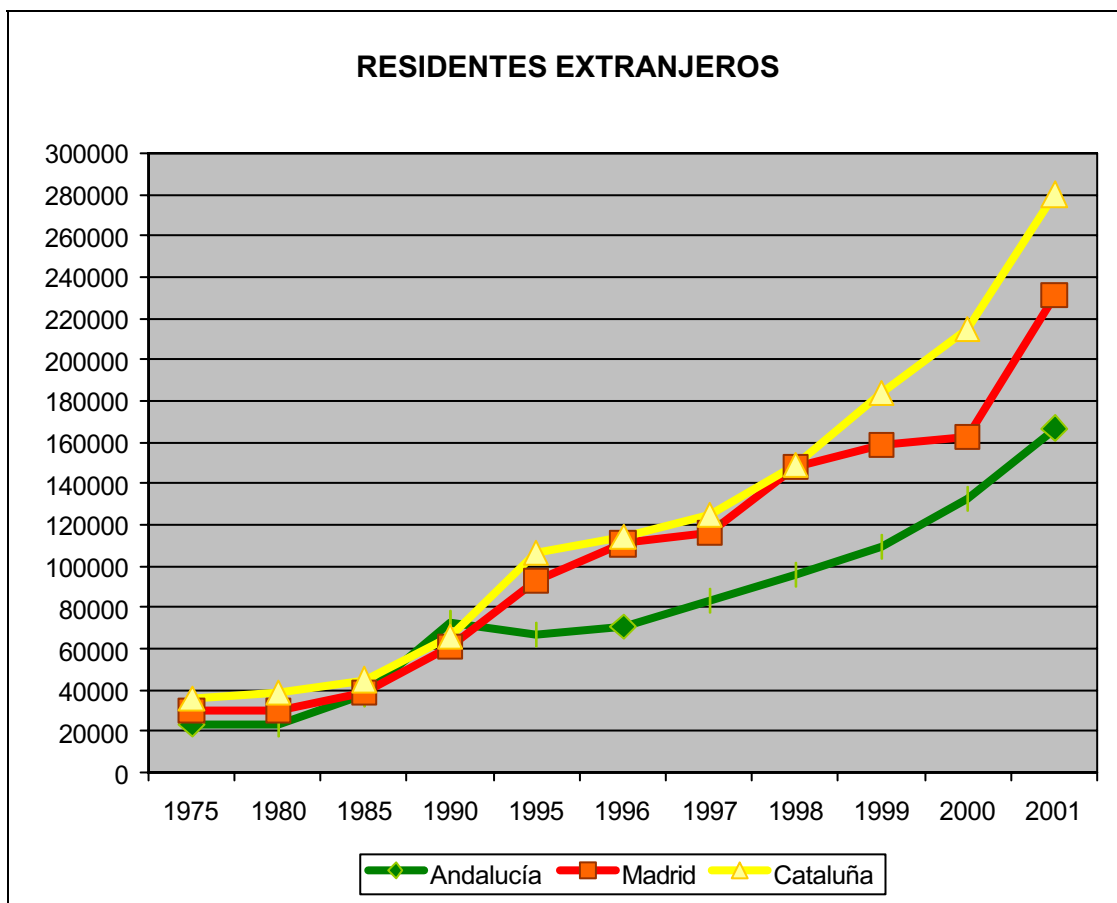
Pues bien, es en este marco legal y conceptual que se inscribe la normativa específicamente orientada a la población escolar de origen extranjero, el citado *Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante* en la Comunidad Autónoma Andaluza. Este Plan prevé una serie de medidas y actuaciones concretas orientadas en tres direcciones: ampliación de la cobertura escolar entre estos menores y de la dotación de recursos disponibles en los centros de referencia; fomento de actitudes favorables respecto de la diversidad cultural y de la participación del alumnado extranjero en las asociaciones de alumnos y de sus padres en las AMPAs; favorecimiento de la adaptación lingüística entre los menores no hispanohablantes mediante la creación de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y la celebración de convenios con entidades sin ánimo de lucro, así como del aprendizaje de la lengua y cultura maternas.

A tales disposiciones se une recientemente el llamado **Plan Andaluz de Educación para la Cultura de la Paz y la Noviolencia** (Orden de 25 de Julio de 2002), elaborado desde la Consejería Andaluza de Educación y Ciencia. No es una disposición específicamente orientada a la gestión de la escolarización de los menores de origen extranjero, pero de hecho le afecta por cuanto uno de los ámbitos de actuación de la Cultura de la Paz se concreta en la mejora de la convivencia escolar, “*mediante el conocimiento y puesta en práctica de estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflictos*” (media 1 de actuación). Es pronto para determinar si se da cumplimiento a las medidas de actuación contenidas en el Plan, pero efectuaremos su seguimiento desde esta Red en sucesivas entregas.

III. PRESENCIA DE MENORES EXTRANJEROS EN LAS ESCUELAS ANDALUZAS

III.1 BREVE CARACTERIZACIÓN DE LA INMIGRACIÓN EN ANDALUCÍA

Presentamos a continuación las cifras más recientes relativas al volumen de residentes extranjeros en Andalucía.



Tal como se aprecia en el gráfico anterior, la población extranjera residente en la Comunidad Autónoma Andaluza sigue creciendo, como en el conjunto de España y también en Madrid y Cataluña, las dos primeras CCAAs. receptoras de inmigrantes.

RESIDENTES EXTRANJEROS EN ANDALUCÍA (31/12/02)

ANDALUCÍA	Régimen general	Régimen comunitario	TOTAL
Almería	27.963	7.534	35.497
Cádiz	5.075	8.492	13.567
Córdoba	2.872	1.645	4.517
Granada	6.685	7.275	13.960
Huelva	3.863	1.833	5.696
Jaén	5.553	981	6.534
Málaga	18.889	52.588	71.477
Sevilla	6.565	6.129	12.694
TOTAL	77.465	86.477	163.942

Fuente: www.reicaz.es. Elaboración propia

Tal como se observa en el cuadro anterior, la población extranjera en Andalucía acogida al régimen comunitario supera a la acogida al régimen general, situación excepcional en relación a la registrada en el conjunto de España. Ello se debe fundamentalmente a la elevada presencia de oriundos de países de la UE en la provincia de Málaga, sobre todo ingleses y alemanes. Este dato señala a la provincia como claramente distinta del resto en cuanto a la composición de su población inmigrante y condiciona seguramente la dinámica social que allí opera, así como las condiciones de integración de dicha población en el entorno.

Las dos tablas siguientes contienen información relativa al volumen de residentes extranjeros por provincia en los años 2000 a 2002 y según zona geográfica de procedencia. En el último año solo disponemos de información relativa a los acogidos al régimen general.

RESIDENTES EXTRANJEROS SEGÚN ZONA GEOGRÁFICA DE PROCEDENCIA

ZONAS GEOGRÁFICAS DE PROCEDENCIA	Almería		Málaga		Sevilla		TOTAL 2001
	2000	2001	2000	2001	2000	2001	
UE	4.732	5.284	35.734	39.870	2.796	3.249	60.662
Resto de Europa	1.806	4.882	3.051	4.158	612	730	12.223
América del norte*	175	163	1.106	1.140	681	737	2874
Resto de América	2.362	5.384	3.709	4.430	2.159	2.724	22.141
Magreb	19.761	20.744	6.285	7.039	1.929	2.269	42.232
Resto de África	4.792	4.846	1.152	1.225	553	499	8.143
Asia	535	572	3.387	3.913	863	990	8.538
Oceanía y apátridas	24	23	154	156	57	78	344
TOTAL	34.187	42.061	54.578	62.957	9.650	11.889	157.157

*USA, Canadá y Méjico. Fuente: *Anuario de migraciones 2002*

Los datos precedentes muestran que el volumen de residentes extranjeros varía mucho en función de la provincia de referencia, siendo mayor en Málaga y casi 6 veces menor en Sevilla. Tales datos confirman, además, la enorme presencia de procedentes de la UE en la provincia de Málaga. Paralelamente, se observa el predominio de inmigrantes procedentes del Magreb en Almería, mientras en la provincia de Sevilla tal población muestra peso similar a la de origen latinoamericano y algo inferior a la relativa a procedentes de la UE.

Estas diferencias en cuanto al origen geográfico de los principales grupos de residentes en cada provincia tienen su paralelo en lo relativo al alumnado inserto en los centros escolares, tal como se constatará a lo largo de este informe.

RESIDENTES EXTRANJEROS EN RÉGIMEN GENERAL SEGÚN ZONA GEOGRÁFICA DE PROCEDENCIA (31/12(2002)

REGIMEN GENERAL	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Europa excepto UE	2.940	275	258	540	143	228	2.438	559
América del Norte	69	332	80	182	27	28	708	300
Resto América	3.447	877	967	1.473	555	992	3.038	1.982
Magreb	17.314	2.567	1.063	2.764	2.679	3.335	7.541	2.229
Resto de Africa	3.513	258	106	874	163	100	1.178	522
Asia	667	743	391	845	293	864	3.894	937
Oceanía y apátridas	13	23	7	7	4	6	92	36
TOTAL	27.963	5.075	2.872	6.685	3.864	5.553	18.889	6.565

Fuente: www.reicaz.es. Elaboración propia

La comparación entre las tablas precedentes – penúltima y antepenúltima – muestra que la población extranjera residente en Andalucía ha crecido en términos absolutos entre diciembre de 2001 y 2002 en 6.785 personas, esto es, en un 4,3%.

El cuadro anterior permite constatar que las provincias de muestreo coinciden con las que mayor volumen de población extranjera registran dentro de la CC.AA. de Andalucía. En las tres se observa, asimismo, el predominio entre los residentes acogidos al régimen general de los magrebíes, que quintuplican en Almería al segundo grupo en importancia (“resto de Africa”) y lo duplican en Málaga (Asia), mientras en Sevilla solo superan levemente el volumen de residentes de origen latinoamericano.

III.2. MENORES EXTRANJEROS ESCOLARIZADOS EN ANDALUCÍA

Alumnado extranjero en enseñanzas preuniversitarias de Régimen general Cursos 2000-2001 y 2001-2002										
ANDALUCÍA	TOTAL	E. Infantil	E. Primaria	E. Especial	E.S.O.	Bachillerato s	F.P. II	C.Form. de F.P.	P. Garantía Social	No consta
2000-2001	17.099	1.897	6.573	0	3.957	1.071	61	438	42	3.060
2001-2002	18.656	2.970	9.821	0	4.536	906	5	360	58	0

Fuentes: MECD. Estadísticas de la Educación en España 2001-2002. Datos Avance. Elaboración propia.

De acuerdo a los datos precedentes, el alumnado de origen extranjero escolarizado en enseñanzas de régimen general en Andalucía se ha incrementado en un 9% en el curso 2001-2002 respecto del anterior. Este promedio se eleva considerablemente en educación infantil (56,5%) y primaria (49,5%), mientras es mucho más reducido entre los restantes niveles educativos, e incluso negativo en FP II – como es de esperar – y también en Bachillerato y en los Ciclos Formativos de Formación Profesional. Esto significa que entre el alumnado de origen extranjero en Andalucía se está produciendo un proceso de rejuvenecimiento en función de nuevas entradas registradas fundamentalmente en los ciclos iniciales.

Alumnado extranjero en enseñanzas preuniversitarias de Régimen general según provincia. Curso 2001-2002

PROVINCIAS	E. INFANTIL	E. PRIMARIA	E. ESPECIAL	E. S. O.	BACHILLERATOS	F. P. II	CICLOS FORMATIVOS DE F.P.	P. DE GARANTÍA SOCIAL	TOTAL
Andalucía	2970	9821	0	4536	906	5	360	58	18.656
Almería	689	2144	0	1078	109	1	67	12	4168
Cádiz	311	921	0	358	104	1	16	7	1827
Córdoba	129	407	0	166	24	0	15	5	769
Granada	286	871	0	357	98	1	43	3	1706
Huelva	148	385	0	213	35	0	22	4	809
Jaén	96	280	0	140	18	0	8	0	561
Málaga	1084	3851	0	1709	414	1	151	21	7671
Sevilla	227	962	0	515	104	1	38	6	1869

Fuente: MECD. Las Estadísticas de la Educación en España 2001-2002. Datos Avance. Elaboración propia. * La denominación "Bachilleratos" incluye Bachillerato LOGSE, BUP y COU y COU a distancia.

El cuadro anterior muestra que es también Málaga la provincia andaluza que mayor proporción de alumnado extranjero registra (41%), seguida por Almería (22,3%) y Sevilla (10%). En cuanto a su distribución por niveles educativos – infantil, primaria y secundaria -, la comparación entre las tres provincias de referencia arroja resultados de interés:

- Almería y Málaga muestran una distribución similar. En ambos casos la población se escolariza en primaria o infantil.
- Sevilla se desmarca claramente de las provincias anteriores y muestra un perfil de alumno de origen extranjero más definido: dos tercios se escolarizan en secundaria.

Resumimos la información precedente en el siguiente cuadro:

PROVINCIAS (curso 2001-2002)	Infantil	Primaria	Secundaria
Almería	16,5%	51,4%	32%
Málaga	14,1%	50,2%	35,7%
Sevilla	12,1%	51,4%	63,5%

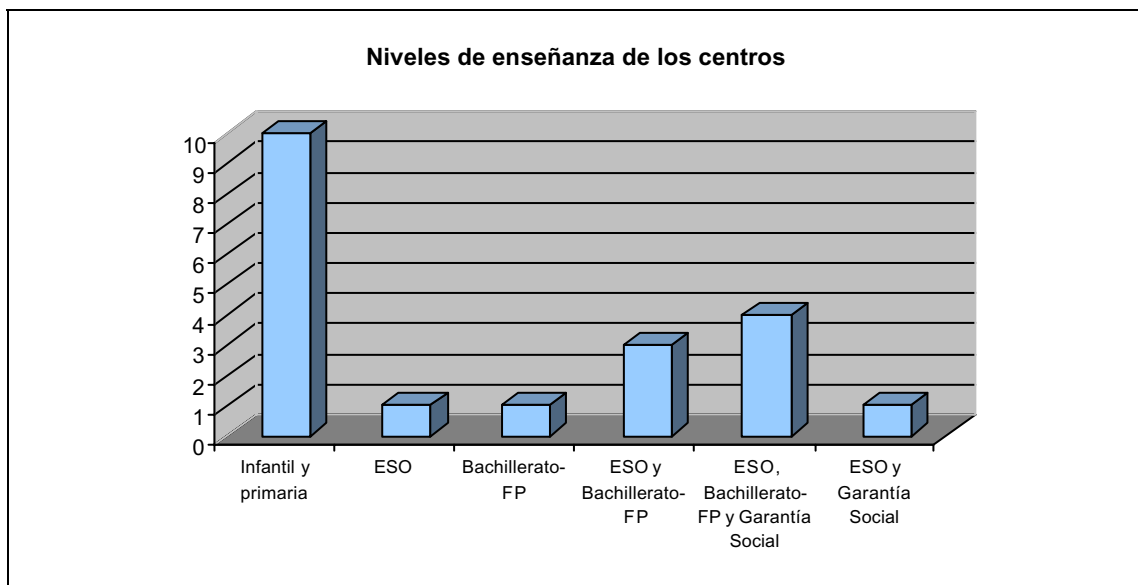
IV. ANÁLISIS DE LOS PUNTOS DE OBSERVACIÓN DE LA RED

Incluimos a continuación el listado de los centros integrantes de la Red en cada provincia: denominación, titularidad, nivel/es de enseñanza y localidad.

	DENOMINACIÓN	TITULARIDAD	NIVEL	LOCALIDAD
ALMERÍA	IES Sabinar	Pública	Secundaria	Roquetas de Mar
	IES Alyanub	Pública	Secundaria	Vera
	CEIP Virgen de la Paz	Pública	Infantil primaria y	Puebla de Vicar
	CEIP La Libertad	Pública	Infantil primaria y	Nijar
	CEIP José Salazar	Pública	Infantil primaria y	El Ejido
	Escuela Familiar Agraria Campomar	Concertado	Secundaria	Aguadulce
	IES Celia Viñas	Pública	Secundaria	Almería
	IES Río Andarax	Pública	Secundaria	Almería
	IES Murgi	Pública	Secundaria	El Ejido
MÁLAGA	IES Ibn Al- Baytar	Pública	Secundaria	Benalmádena
	CEIP Valdelecrin	Pública	Infantil primaria y	Fuengirola
	CEIP García del Olmo	Pública	Infantil primaria y	La Cala de Mijas
	IES Los Boliches	Pública	Secundaria	Fuengirola
SEVILLA	IES Mateo Alemán	Pública	Secundaria	San Juan de Aznalfarache
	CEIP García Morato	Pública	Infantil primaria y	Ecija
	CEIP Huerta del Carmen	Pública	Infantil primaria y	Sevilla
	CEIP Lope de Rueda	Pública	Infantil primaria y	Sevilla
	CEIP Europa	Pública	Infantil primaria y	Dos Hermanas
	CEIP Pedro Garfias	Pública	Infantil primaria y	Sevilla
	IES Antonio Gala	Pública	Secundaria	Sevilla

Resumimos en el cuadro que sigue la información precedente en cuanto a los niveles de enseñanza impartidos en los centros de referencia:

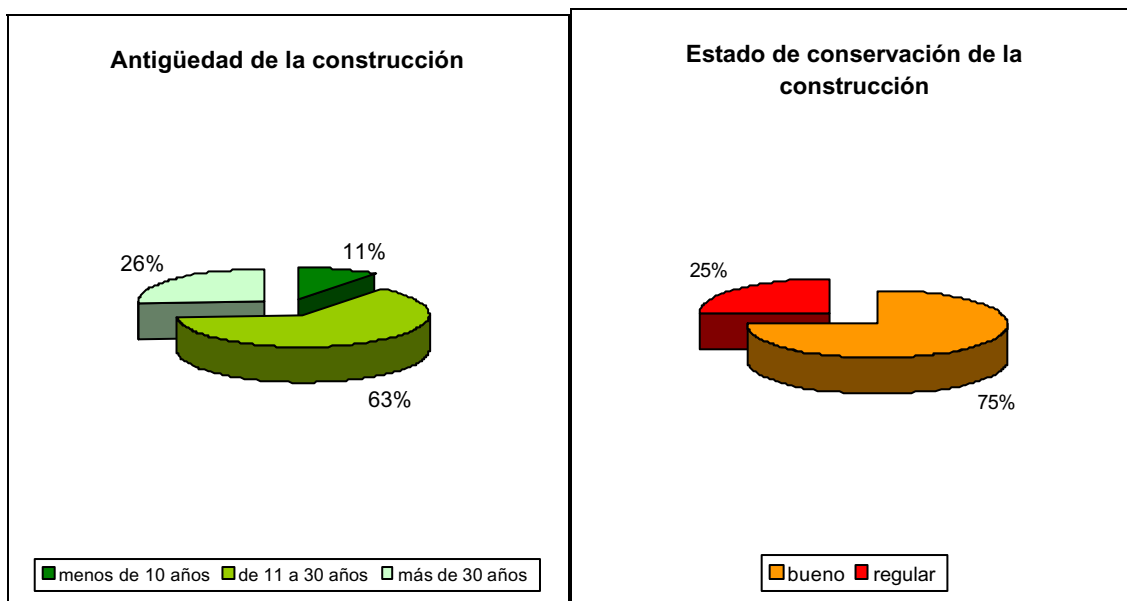
NIVELES EDUCATIVOS IMPARTIDOS EN LOS CENTROS	Centros	Porcentaje
Infantil y primaria	10	50%
ESO	1	5%
Bachillerato-FP	1	5%
ESO y Bachillerato-FP	3	15%
ESO, Bachillerato-FP y Garantía Social	4	20%
ESO y Garantía Social	1	5%



Así, 50% de los centros imparten primaria e infantil y el restante 50% secundaria, en todos sus ciclos.

El cuestionario de referencia nos ha permitido además la obtención de cierta información de carácter general relativa a tales centros: titularidad, años de antigüedad de la construcción de las instalaciones en que se ubican y estado de conservación de las mismas. Sobre tales extremos presentamos a continuación la información recabada.

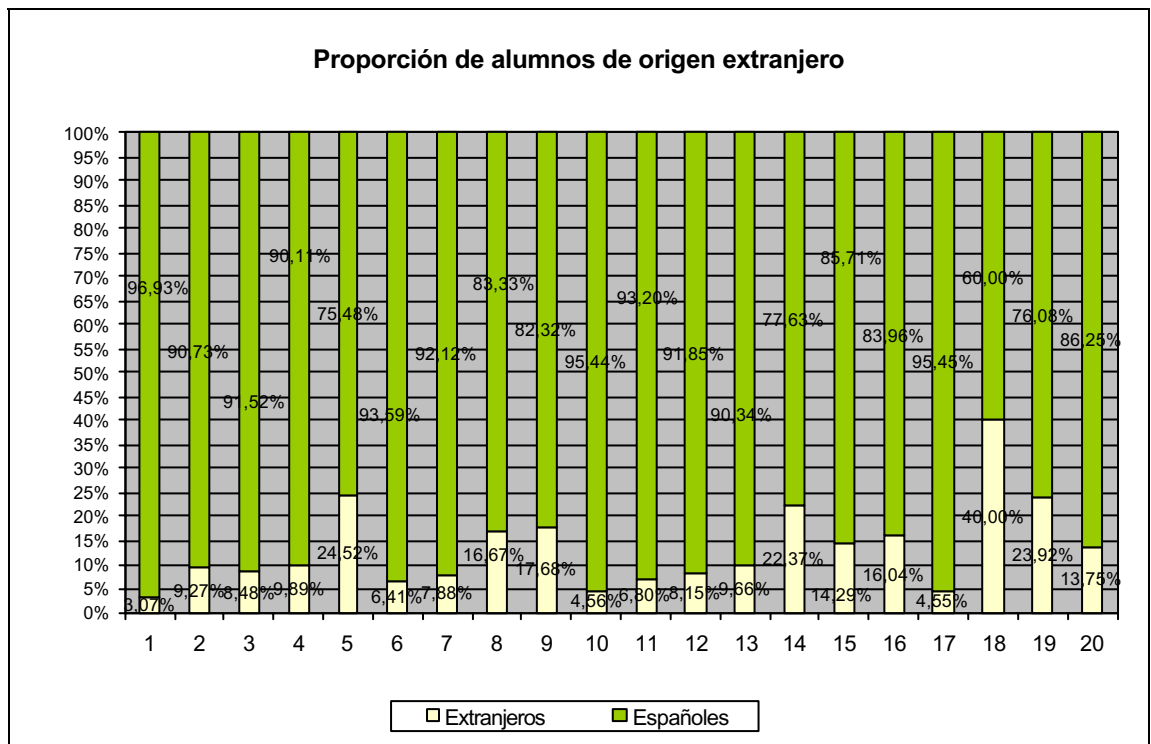
C	Niveles	Titularidad	Antigüedad	Conservación
1	ESO y Bachillerato-FP	Pública	De 11 a 30 años	Regular
2	Infantil, primaria y ESO	Pública	Menos de 10 años	Bueno
3	ESO, Bachillerato-FP y G. Social	Pública	Más de 30 años	Regular
4	ESO, Bachillerato-FP y G. Social	Pública	De 11 a 30 años	Bueno
5	Infantil y primaria	Pública	Más de 30 años	Regular
6	Infantil y primaria	Pública	Más de 30 años	Bueno
7	Eso y Bachillerato-FP	Pública	De 11 a 30 años	Regular
8	ESO, Bachillerato-FP y G. Social	Pública		Bueno
9	Infantil y primaria	Pública	De 11 a 30 años	Bueno
10	Infantil y primaria	Pública	De 11 a 30 años	Regular
11	Infantil y primaria	Pública	Menos de 10 años	Bueno
12	Infantil y primaria	Pública	De 11 a 30 años	Bueno
13	Infantil y primaria	Pública	Más de 30 años	Bueno
14	Infantil y primaria	Pública	De 11 a 30 años	Bueno
15	Bachillerato-FP	Concertado	De 11 a 30 años	Bueno
16	ESO	Público	De 11 a 30 años	Bueno
17	ESO, Bachillerato-FP	Público	Más de 30 años	Bueno
18	Infantil y primaria	Pública	De 11 a 30 años	Bueno
19	ESO y Garantía Social	Pública	De 11 a 30 años	Bueno
20	ESO, Bachillerato-FP y G. Social	Pública	De 11 a 30 años	Bueno



IV.1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DEL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO

A continuación examinamos una serie de variables sociodemográficas relativas al alumnado de origen extranjero escolarizado en los 20 centros que integran nuestra muestra. Concretamente, en este apartado examinaremos el volumen que sobre el alumnado total representan tales alumnos, sus nacionalidades de origen, distribución entre las tres provincias aquí consideradas, conocimiento de la lengua materna, religión, presencia de hermanos en el centro, razones de la elección del mismo por parte de las familias y diferentes características relativas a estas (composición, origen sociodemográfico, nivel de estudios del padre y de la madre, situación económica e implicación en la educación de los hijos) .

IV.1.1. PROPORCIÓN SOBRE EL CONJUNTO DEL ALUMNADO



De acuerdo a la información contenida en el gráfico precedente, la proporción de alumnado extranjero sobre el total en los centros integrantes de la muestra oscila entre el 3% y el 40%. Solo tres centros incluyen una proporción menor al 5%, 8 entre el 5 y 10% y 4 más del 20%. Es de esperar que la situación en los centros escolares difiera considerablemente en función precisamente de la intensidad de la presencia de este alumnado en ellos y que ello se traduzca en variaciones relativas al conjunto y carácter de los recursos arbitrados y al funcionamiento interno de los aquellos.

Si comparamos estos resultados con los relativos a la pasada entrega de la Red, se constata un crecimiento en el promedio de alumnado de origen inmigrante, que en ningún caso llegó entre los centros integrantes de la pasada red al 40%, y solo en una minoría alcanzaba el 10%.

IV.1.2. NACIONALIDADES DE ORIGEN

Nacionalidades de origen	Absolutos	% verticales
Marroquíes	299	27,16%
Subsaharianos	32	2,91%
Ecuatorianos	128	11,63%
Colombianos	71	6,45%
Argentinos	96	8,72%
Otros latinoamericanos	61	5,54%
Chinos	8	0,73%
Ingleses	111	10,08%
Alemanes	20	1,82%
Otros nacionales de la UE	85	7,72%
Europeos de países del Este	130	11,81%
Otras nacionalidades	60	5,45%
TOTAL	1101	100%

En el cuestionario aplicado a los centros este año hemos mantenido el abanico de las categorías de respuestas precodificadas relativas a la procedencia de los alumnos de origen extranjero, eliminando la referida a peruanos e incluyendo argentinos, y ello en base a la distribución constatada de residentes por nacionalidades.

Los datos de la tabla precedente muestran el predominio del alumnado marroquí (27%), entre el de origen extranjero, seguido de ecuatorianos, ingleses y europeos del Este, estas tres últimas categorías en torno al 10-12% del total. Así, los grupos nacionales con mayor presencia en los centros escolares considerados proceden de tres continentes distintos, Africa, América y Europa.

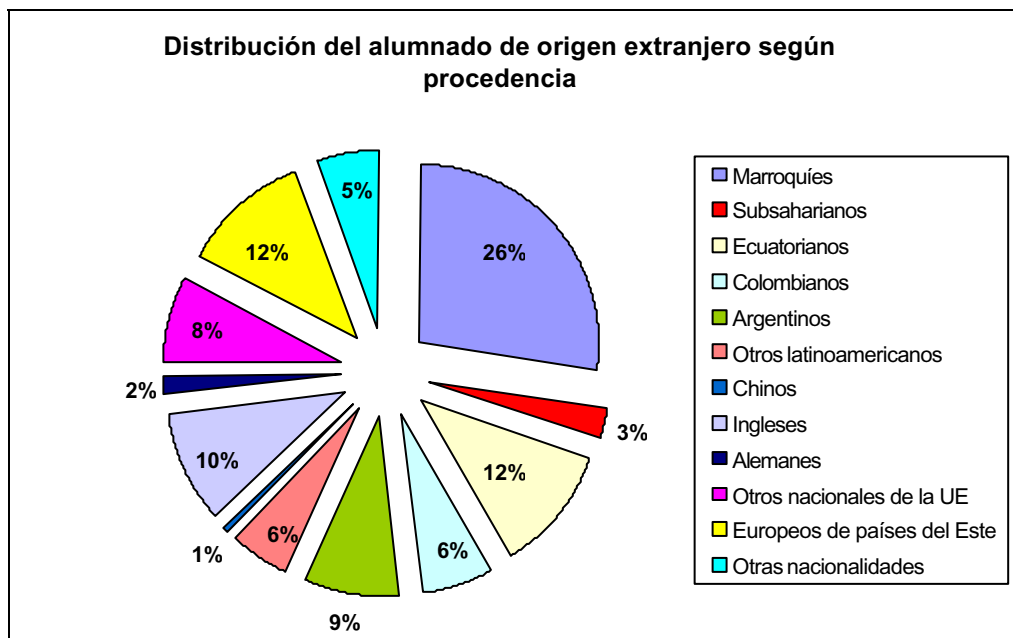
Por otra parte, el alumnado procedente de Latinoamérica, representa casi un tercio del total, mientras los de procedencia europea aglutinan proporción semejante. Así pues, el predominio de los alumnos de origen africano – marroquí y subsahariano – va desapareciendo en el cómputo total, aunque no, como veremos, en las tres provincias de procedencia.

Esta distribución general contrasta fuertemente con la recogida en la pasada entrega de la Red, sobre todo en lo que concierne al actual predominio de los alumnos de origen latinoamericano, en detrimento de los marroquíes y subsaharianos, manteniéndose muy similar la proporción de europeos.

En todo caso, hemos de tener en cuenta que la validez externa de estos datos queda seriamente limitada por la no representatividad de nuestra muestra, pero ciertamente

la distribución que acabamos de presentar coincide en buena medida con la relativa a residentes y alumnos extranjeros en las tres provincias de referencia.

Examinamos a continuación la distribución del alumnado de origen extranjero en los centros de referencia.



El cuadro que sigue permite constatar diferencias muy significativas en cuanto al origen nacional de los alumnos en los centros de Almería, Málaga y Sevilla. Llama particularmente la atención el indudable predominio de alumnos de origen marroquí en los centros almerienses, que desaparece en Málaga y Sevilla en favor en el primer caso del alumnado de origen inglés y en el segundo de los alumnos ecuatorianos.

Nacionalidades de origen	Almería		Málaga		Sevilla	
Marroquíes	241	42,88%	34	10,12%	24	11,88%
Subsaharianos	26	4,63%	1	0,30%	5	2,48%
Ecuatorianos	48	8,54%	3	0,89%	77	38,12%
Colombianos	35	6,23%	10	2,98%	26	12,87%
Argentinos	43	7,65%	40	11,90%	13	6,44%
Otros latinoamericanos	30	5,34%	6	1,79%	25	12,38%
Chinos	1	0,18%	6	1,79%	1	0,50%
Ingleses	9	1,60%	102	30,36%	0	0,00%
Alemanes	9	1,60%	10	2,98%	1	0,50%
Otros nacionales UE	17	3,02%	61	18,15%	7	3,47%
Europeos del Este	100	17,79%	22	6,55%	8	3,96%
Otras nacionalidades	3	0,53%	41	12,20%	15	7,43%
TOTAL	562	100%	336	100%	202	100%

Antes de analizar los datos contenidos en la tabla anterior, hemos de aclarar que bajo la rúbrica “Otras nacionalidades” se incluyen alumnos procedentes de Filipinas, Argelia, Libia, Rusia, Estados Unidos, Pakistán, India, Sri Lanka, Siria...

Del alumnado de origen extranjero ubicado en las tres provincias puede predicarse una nota común, a saber, su reducido nivel de dispersión: en los tres casos, al menos un tercio de estos alumnos procede de un solo país, sea Marruecos (Almería), Reino Unido (Málaga) o Ecuador (Sevilla). Junto a este rasgo, otro también común: el considerable grado de heterogeneidad en cuanto a la procedencia del alumnado, y ello también en las tres provincias consideradas.

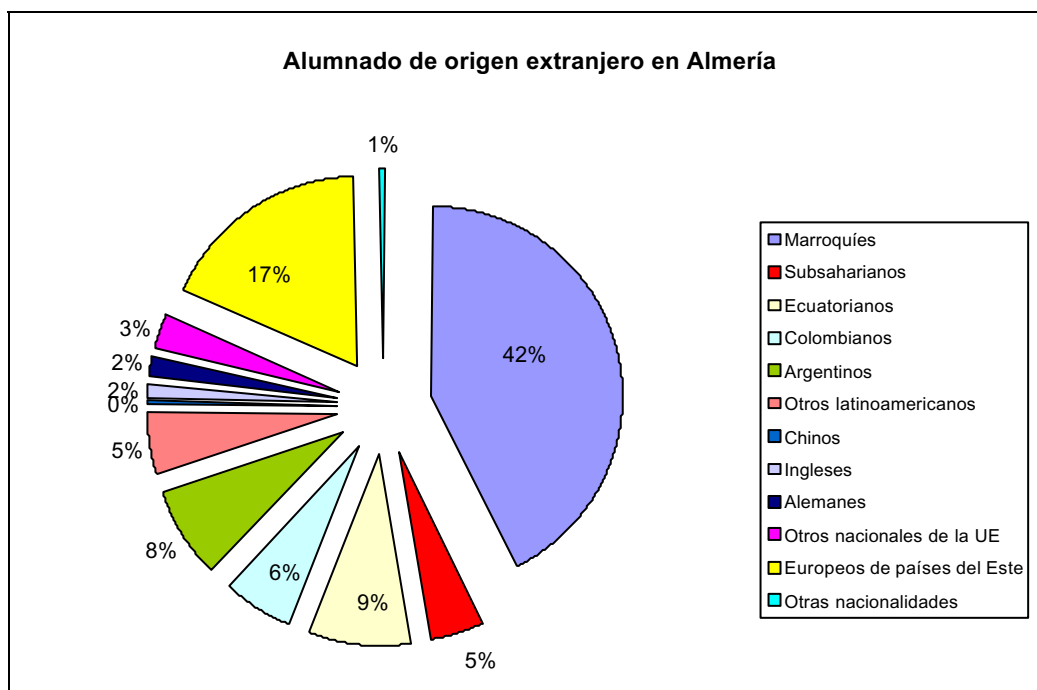
No son notas contradictorias: en Almería, Málaga y Sevilla el alumnado de origen extranjero es muy variado en cuanto a su procedencia pero ocurre también en las tres que entre el conjunto de las nacionalidades presentes una destaca siempre sobre el resto en medida considerable. Veamos algunos otros rasgos de interés:

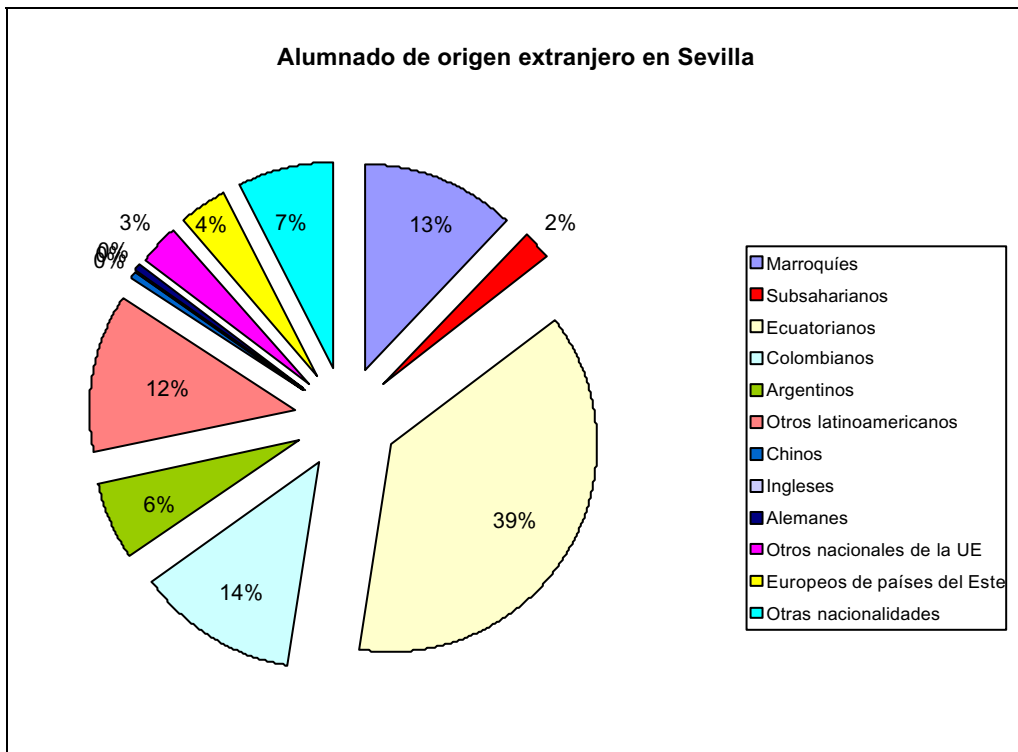
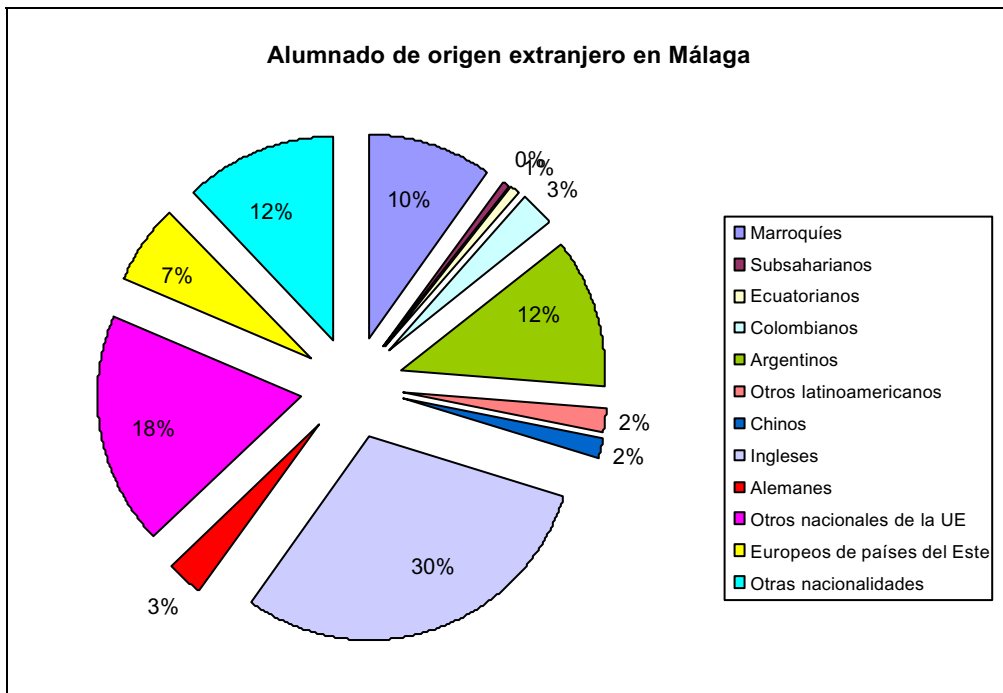
- Aproximadamente la mitad del alumnado de origen extranjero en los centros de Almería procede de Africa, aunque solo algo menos del 5% del total proviene de países del Subsáhara. Esta proporción se reduce a algo más de una décima parte del total entre el alumnado en Málaga (donde apenas hay subsaharianos) y también en Sevilla.
- Abrumadora mayoría de ecuatorianos entre los alumnos de origen extranjero escolarizados en Sevilla (38%), que contrasta con su práctica inexistencia entre los ubicados en la provincia de Málaga y su reducción al 8% entre los escolarizados en centros almerienses.
- Esta desproporción se extiende al conjunto de la población escolarizada de origen latinoamericano: casi un 70% en Sevilla, un 18% en Málaga y un 28% en Almería. Entre esta población, el predominio de los ecuatorianos en Sevilla desaparece en Málaga a favor de los argentinos y se mantiene en Almería, provincia esta última donde el grado de dispersión de los latinoamericanos en cuanto a la nacionalidad de origen es mucho menor que en las otras dos.
- Predominio del alumnado procedente de la UE entre los escolarizados extranjeros en la provincia de Málaga, sobre todo (un tercio sobre el total) de ingleses. Tanto ingleses como alemanes apenas están presentes en los centros escolares de Almería y Sevilla.
- Desproporción también en cuanto a la presencia de alumnos procedentes de países de Europa del Este entre las tres provincias consideradas, de modo que representan casi un 18% del total en Almería, un 6,5% en Málaga y un 4% en Sevilla.

- Reducidísima presencia de alumnado de origen chino en las tres provincias consideradas, de modo que solo en Málaga supera el 1% del total de los incluidos en la muestra.

Finalmente, si contrastamos estos datos con los obtenidos en la anterior entrega de la Red, se constata que no existen grandes diferencias, aunque sí algunas dignas de mención:

- Reducción general de la proporción de alumnado de origen marroquí, particularmente en Málaga.
- Aumento de la proporción de oriundos de países de UE en los centros escolares de Málaga.
- Aumento del peso del alumnado de origen ecuatoriano en Sevilla y, sobre todo, en Almería, y paralelo descenso en Málaga.
- Afianzamiento de la presencia de alumnado argentino en las tres provincias consideradas y mantenimiento, a grandes trazos, de la relativa al alumnado de origen colombiano.
- Reducción de la presencia de alumnos procedentes de países de Europa del Este en Sevilla, y leve aumento de la misma en las otras dos provincias de referencia.



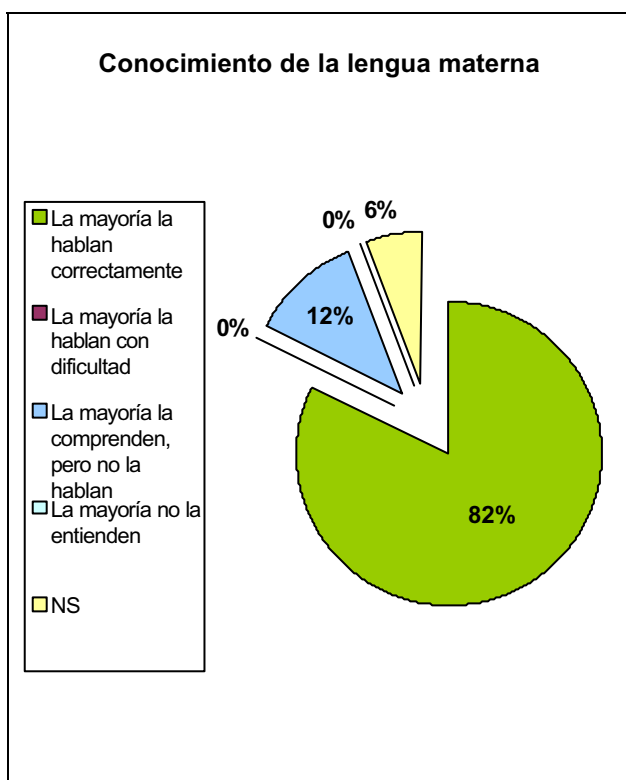


Como se aprecia en el gráfico anterior, en comparación con las otras dos provincias, el mayor grado de dispersión en cuanto a la nacionalidad de origen de los alumnos extranjeros sigue apareciendo en Sevilla (ver informe febrero 2002). En el extremo

opuesto, Almería, provincia que , sin embargo, ve también ampliarse el espectro de las nacionalidades presentes en sus centros escolares, sobre todo latinoamericanas.

IV.1.3. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA DE ORIGEN

A continuación mostramos gráficamente y también mediante tabla porcentual el nivel de conocimiento de la lengua materna entre los alumnos de origen extranjero. En esta pregunta no se ha discriminado entre el alumnado de origen hispano (aprox. un tercio de los incluidos en la muestra) y el resto, de modo que nuestras conclusiones no implican en todos los casos bilingüismo.



CONOCIMIENTO LENGUA MATERNA	%
La mayoría la hablan correctamente	82,35%
La mayoría la hablan con dificultad	0,00%
La mayoría la comprenden, pero no la hablan	11,76%
La mayoría no la entienden	0,00%
NS	5,88%

Hemos de tener en cuenta, además, que la unidad de análisis en este caso no son los individuos, sino los centros, que constituyen ahora nuestra muestra teórica. Pues bien, en aproximadamente un 12% de tales – unos dos centros – los alumnos entienden pero no hablan su lengua materna. Poco más podemos añadir al respecto, salvo que en ambos centros se constata una importante proporción de alumnado de origen marroquí, que en ellos constituye el grueso del de origen extranjero escolarizado.

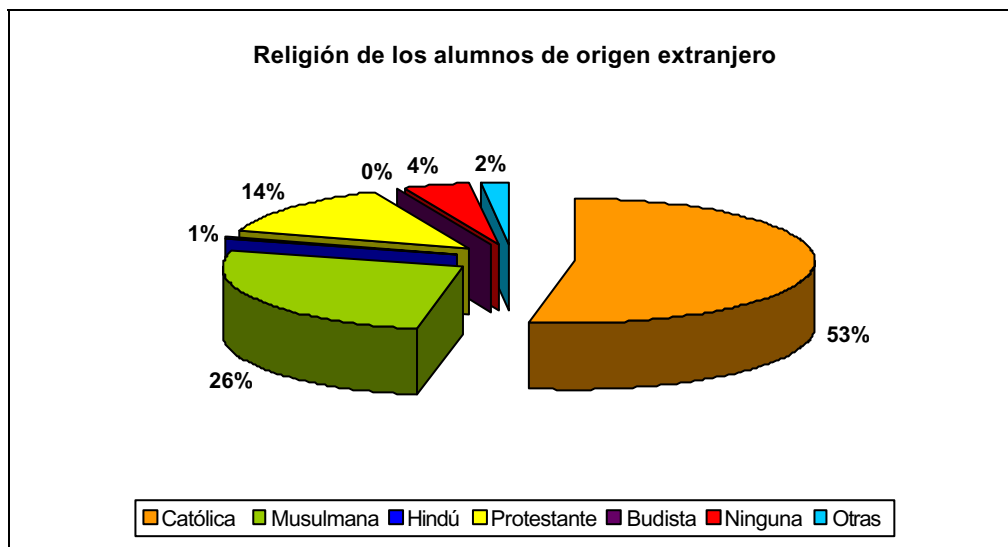
IV.1.4. RELIGIONES

Ya en el pasado informe subrayamos la importancia de conocer la adscripción religiosa del alumnado de origen extranjero, y ello en función de los parámetros valorativos y comportamentales que de tal pudieran derivar. Hemos de tener en cuenta, empero, que la diferencia religiosa no actúa en todo caso como obstáculo para la integración social de los individuos, puesto que – ver informe sobre las familias – se ha puesto de manifiesto el considerable grado de flexibilidad desde el que muchas familias interpretan su religión, de modo que el conocimiento de una ajena, la católica en este caso, no se vive necesariamente como atentado a la propia identidad ni a los referentes valorativos importados.

RELIGIONES	Absolutos	% verticales
Católica	494	52,95%
Musulmana	245	26,26%
Hindú	5	0,54%
Protestante	130	13,93%
Budista	0	0,00%
Ninguna	41	4,39%
Otras	18	1,93%

Los datos recogidos en el cuadro precedente son coherentes con la disminución relativa del alumnado de origen magrebí en los centros escolares de referencia, disminución registrada en relación a los incluidos en la muestra utilizada el pasado año – ver informe 2002. La mayoría del alumnado de origen extranjero es de adscripción católica, dato coherente con el crecimiento relativo de la población escolar procedente de Latinoamérica. Solo una cuarta parte del alumnado es de adscripción musulmana, mientras al tercera religión en importancia es la protestante. El porcentaje relativo a esta última categoría ha subido considerablemente en relación al registrado en el pasado curso lectivo, aunque no es posible determinar con claridad las causas, debido a que la proporción de alumnado procedente de países europeos – entre los que, previsiblemente, puede haber considerable incidencia del protestantismo - se ha mantenido en este curso más o menos similar al pasado.

Se constata también una considerable disminución en el porcentaje de respuestas “ninguna” en relación al año anterior (12,7%, informe febrero 2002). Creemos que esto responde en realidad a un mayor conocimiento relativo de las referencia culturales del alumnado de origen extranjero entre nuestros informantes, puesto que, al margen de la práctica religiosa, la adscripción existe en todo caso y sobre ella preguntábamos y preguntamos ahora. Por supuesto, hemos de tener en cuenta que este conocimiento puede no ser exacto y que es posible que nuestros informantes hayan respondido a esta cuestión con cierto margen de error.



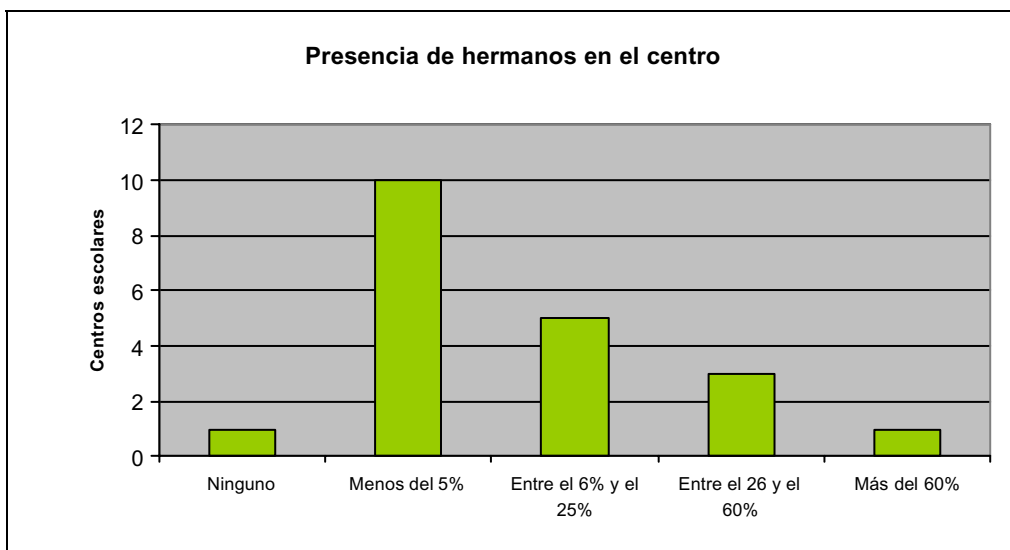
La ausencia del centro escolar entre los niños de adscripción musulmana durante el Ramadán es, indudablemente, indicador de práctica religiosa, que no es predicable del conjunto de la población musulmana en España y, menos aún, de los menores de 16 años (al menos en lo que a este precepto se refiere). En la mayor parte de los centros incluidos en nuestra muestra no se registran ausencias de alumnos musulmanes durante el periodo del Ramadán, pero en un tercio de los mismos sí se refieren tales ausencias, al menos de parte de este alumnado.

Analizados los datos en función del nivel educativo impartido en los centros, se observa de 5 de los 7 donde se refiere ausencia de los alumnos durante el Ramadán son centros de enseñanza infantil y primaria. Es decir, que la mayor parte de los centros donde se registra este comportamiento escolarizan a niños menores de 12 años. Sorprende este dato, dado que la práctica del Ramadán entre las familias donde tal se da efectivamente afecta a los niños que han alcanzado cierta edad y concretamente – en las familias más practicantes – a las niñas que han alcanzado la pubertad. No sabemos, empero, si la ausencia del centro escolar entre estos niños implica de hecho el mantenimiento del ayuno o responde al cambio que en la cotidianidad de estas familias se opera durante este periodo.

AUSENCIA DURANTE EL RAMADAN	Porcentaje
Sí	16,67%
No	61,11%
Algunos	22,22%
Total	18 centros

IV.1.5. PRESENCIA DE HERMANOS EN EL CENTRO

La presencia de hermanos en el centro escolar donde el niño de origen extranjero lleva a cabo sus estudios ha sido estimada por nuestros informantes de modo aproximado, por cuanto se han ofrecido categorías de respuesta predefinidas. La unidad de observación que a continuación analizamos es, pues, el centro escolar. Además, las estimaciones se refieren al conjunto del alumnado de origen extranjero y no discriminan en función de su nacionalidad de origen.



Como se aprecia en el gráfico anterior, solo en uno de los 20 centros incluidos en nuestra muestra se estima ausencia total de hermanos de los alumnos de origen extranjero escolarizados. En este centro se imparte Bachillerato y FP, pero no ESO, de modo que, dado el carácter no obligatorio de aquellos estudios, no sorprende que sea este centro, y no aquellos donde se imparten ramas de enseñanza obligatoria, el que presenta la peculiaridad referida. En el resto de los centros, como se aprecia, se registra siempre en alguna medida presencia de varios hermanos, aunque en su mayoría (50%, es decir, 10 centros), tal afecte a menos del 5% de los escolarizados de origen extranjero.

IV.1.6. RAZONES DE LA ELECCIÓN DEL CENTRO POR PARTE DE LAS FAMILIAS

También sobre este punto la respuesta recogida se refiere a la norma en cada centro, esto es, a la situación más frecuente entre las familias de origen extranjero que en él escolarizan a sus hijos. El cuadro que sigue ha de ser examinado teniendo en cuenta que el 95% de los centros integrantes de la Red son de carácter público, de modo que en tales casos, previsiblemente, pesarán sobre todos los criterios de adscripción al centro que operan desde la normativa vigente al efecto, esto es, la cercanía al

domicilio familiar, la presencia de hermanos previamente escolarizados y la renta familiar.

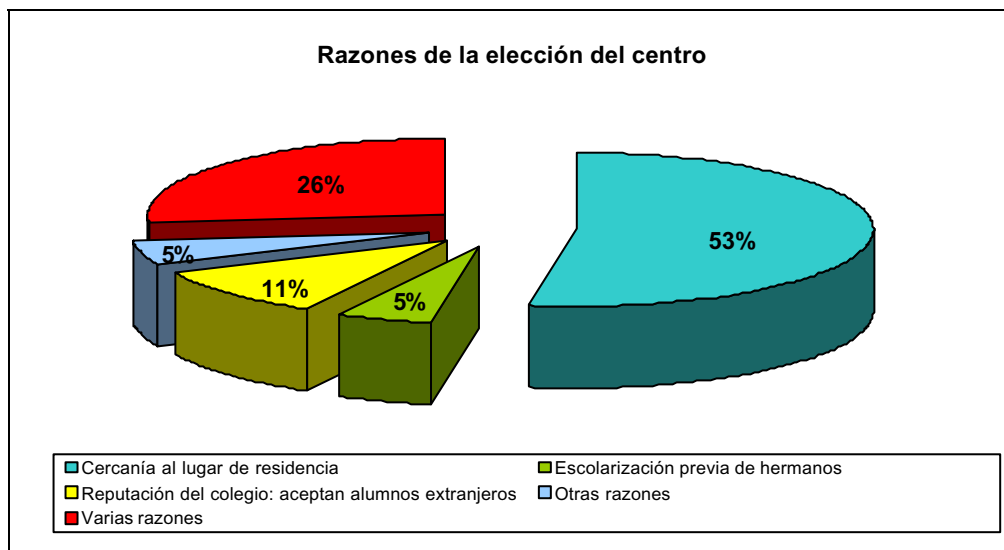
RAZONES DE LA ELECCIÓN DEL CENTRO	Absolutos	%
Cercanía al lugar de residencia	15	60,00%
Cercanía al lugar de trabajo de los padres	0	0,00%
Escolarización previa de hermanos	4	16,00%
Reputación del colegio: aceptan alumnos extranjeros	4	16,00%
Otras razones	1	4,00%
No lo eligieron	1	4,00%

Hemos de advertir que, aunque en la formulación de la pregunta se instaba a elegir una única respuesta, en 4 de los centros de referencia nuestros informantes han optado por dar cuenta de dos y hasta tres razones por las que las familias de los alumnos de origen extranjero optaron por elegir el centro en cuestión. Con objeto de ampliar la riqueza de los datos referidos, hemos preferido recoger todas las respuestas, asumiendo el sesgo derivado de que algunos otros informantes hayan recortado la información proporcionada asumiendo nuestras indicaciones.

Como se aprecia en el cuadro anterior y en el gráfico que sigue, la cercanía del centro al domicilio familiar es, con mucho la principal razón de elección del mismo. Podemos asimilar a esta respuesta la categorizada como “no lo eligieron”, puesto que es muy posible que la escolarización en este caso viniera orientada desde instancias administrativas – sobre todo centros de Servicios sociales – que funcionan aplicando el referido criterio de distribución de la población escolar.

En segundo lugar, y a mucha distancia, se alegan la reputación del centro – dispuesto a admitir a alumnado extranjero – y la previa presencia en él de hermanos del alumno – que no es incompatible con la escolarización de tales en función de la cercanía al domicilio familiar - como razones de escolarización del mismo.

En definitiva, a este respecto, y dado que operamos con una muestra de centros mayoritariamente públicos, las razones alegadas coinciden con los criterios administrativos al uso.



IV.1.7. CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO FAMILIAR

En tanto institución de socialización primaria y primera de los individuos, la familia condiciona decisivamente las condiciones y posibilidades de integración escolar de sus hijos. En este subpartado examinamos aspectos relativos a la composición de las familias, su nivel económico, nivel educativo de los padres y nivel de manejo del español entre los originariamente no hispanohablantes.

1. Composición de la familia

En esta pregunta la unidad de referencia es también el centro escolar, aunque se ha permitido la posibilidad de consignar varias respuestas para cada grupo “nacional”, en previsión de que la composición familiar no fuera uniforme en ellos. Así pues, la base teórica en este caso es el producto del número de grupos “nacionales” (13) por el de categorías de respuesta (6) predeterminadas (esto es, 78 respuestas posibles).

Nacionalidad de origen (% horizontales)	ambos padres	padre	madre	Otros familiares	Otros	NS	Base
Marroquíes	53,85%	19,23%	3,85%	19,23%	0,00%	3,85%	26
Subsaharianos	70,00%	20,00%	0,00%	10,00%	0,00%	0,00%	10
Ecuatorianos	68,75%	0,00%	25,00%	0,00%	0,00%	6,25%	16
Colombianos	52,94%	0,00%	29,41%	0,00%	5,88%	11,76%	17
Argentinos	86,67%	0,00%	6,67%	0,00%	0,00%	6,67%	15
Otros latinoamericanos	73,33%	0,00%	13,33%	0,00%	6,67%	6,67%	15
Chinos	100%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	4
Ingleses	30,00%	20,00%	40,00%	10,00%	0,00%	0,00%	10
Alemanes	87,50%	0,00%	12,50%	0,00%	0,00%	0,00%	8
Otros nacionales de la UE	53,85%	15,38%	30,77%	0,00%	0,00%	0,00%	13
Europeos del Este	64,71%	17,65%	11,76%	5,88%	0,00%	0,00%	17
Otras nacionalidades	77,78%	0,00%	11,11%	0,00%	0,00%	11,11%	9
Españoles	52,00%	12,00%	24,00%	12,00%	0,00%	0,00%	25

Como se aprecia en el cuadro anterior, en todos los casos – grupos “nacionales” – la norma es la residencia de los alumnos con ambos progenitores, a excepción de los alumnos ingleses, grupo en relación al cual solo el 30% de las respuestas se ubican en la categoría “ambos padres”.

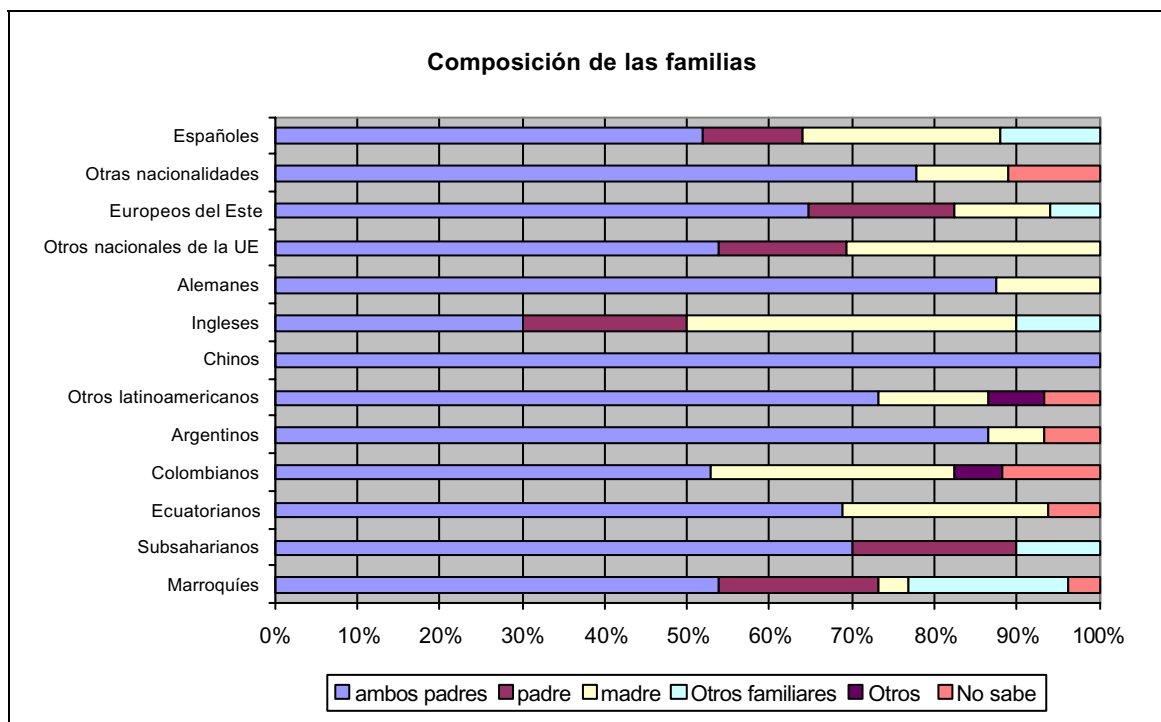
De todos modos, todos los grupos aquí examinados registran en alguna medida situaciones de monoparentalidad de hecho. Tales afectan, como hemos dicho, sobre todo a alumnos ingleses y también españoles, colombianos, marroquíes y “otros nacionales de la UE”. En sentido contrario, tal situación es inexistente entre el alumnado chino – aunque, dada su reducidísima presencia en los centros examinados, el dato debe interpretarse con precaución – y excepcional entre alemanes y argentinos.

El cabeza de familia entre las situaciones de monoparentalidad no es siempre la madre y, de hecho, es en algunos grupos nacionales con más frecuencia el padre: europeos del Este y sobre todo, subsaharianos y marroquíes. Entre todos los grupos latinoamericanos y europeos (incluyendo españoles y a excepción de los procedentes de países del Este) la monoparentalidad se concreta fundamentalmente en la presencia única de la madre.

Otras situaciones familiares – residencia de los menores con “otros familiares” - solo se dan en alguna medida entre marroquíes y españoles.

En todo caso, la incidencia real de situaciones de monoparentalidad de hecho entre el alumnado de referencia – tanto español como de origen extranjero – significa la ausencia de una de las figuras de autoridad paterna y ello tendrá consecuencias que en este informe - dado el carácter estructurado del instrumento de recogida de información – no es posible examinar pero sí han sido analizadas en el informe sobre

El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid (febrero 2003) y lo serán en mayor medida en sucesivas entregas.



2. Origen socioeconómico de los alumnos

El origen socioeconómico de las familias de que forma parte el alumnado escolarizado en nuestros centros de referencia es otra de las variables de suma importancia en lo que a las condiciones de inserción escolar del mismo respecta.

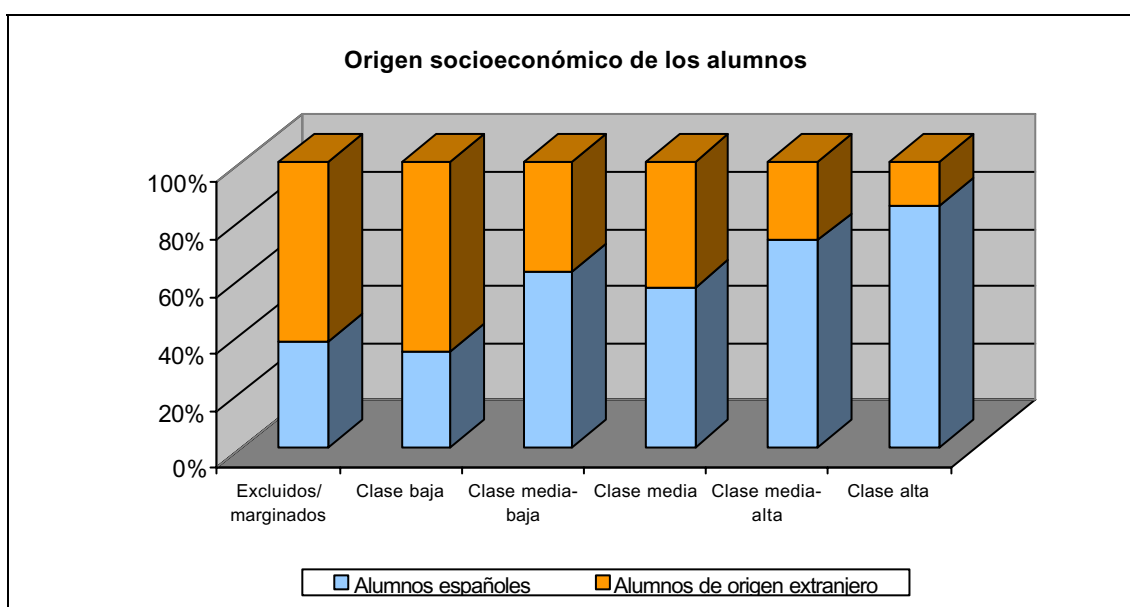
COMPONENTE SOCIOECONÓMICO	ALUMNOS ESPAÑOLES	ALUMNOS DE ORIGEN EXTRANJERO
Excluidos/ marginados	3,73%	6,29%
Clase baja	22,8%	44,5%
Clase media-baja	28,6%	17,5%
Clase media	38,07%	29,57%
Clase media-alta	4,8%	1,79%
Clase alta	2%	0,36%

El cuadro precedente, donde los porcentajes toman como unidad de análisis el alumno y no el centro - permite dos conclusiones generales de interés:

- En primer lugar, tanto entre las familias españolas como entre las extranjeras se observa que alrededor de un tercio del alumnado es ubicado por nuestros informantes la clase media y que el porcentaje de los ubicados por encima de ella es en ambos casos muy bajo.

- En segundo lugar, se observa también que en términos generales el origen socioeconómico de las familias extranjeras es más bajo que el de las españolas: en las primeras la norma es la pertenencia a la clase baja, en un porcentaje que duplica el referido a los alumnos españoles. Esta duplicación se observa también en cuanto a la proporción de alumnos ubicados en el grupo de “excluidos/ marginados”, que en términos absolutos tiene poca importancia en ambos grupos pero no en el ámbito de una sociedad pretendidamente “desarrollada” ni tampoco en cuanto a su influencia en las condiciones de inserción escolar de los alumnos afectados.

En todo caso, hemos de repetir que la validez interna de esta información es cuestionable, desde el momento en que responde a la percepción subjetiva de cada informante y en función de su personal interpretación de qué determine la pertenencia a cada clase social .



3. Situación económica de las familias

A diferencia de la clase social, la situación económica de las familias es una variable más tangible y menos susceptible de interpretación personal. Aún así, el informante solo puede tener conocimiento fehaciente de ella a partir de la relación cercana con las familias, hecho que no es – como veremos – la norma.

El informante puede inferir el extremo que analizamos a partir de las “señales” que perciba a través del alumno, sobre todo en lo relativo a dotación de materiales escolares, vestimenta, asistencia a eventos extraescolares... Además, el centro, en tanto tramita las solicitudes de becas, cuenta algunos otros “indicadores” de la variable que ahora analizamos.

Los datos que se incluyen en la tabla que sigue han de interpretarse teniendo en cuenta que las categorías de respuesta en este caso fueron ordenadas del modo siguiente: 1= no tiene ingresos fijos, 2= tienen ingresos muy bajos , 3= tienen ingresos bajos, 4= tienen ingresos medios, 5= tienen ingresos altos. Así, la media en cada grupo “nacional” oscilará idealmente entre 1 y 5, de modo que cuanto más baja sea, peor es la situación económica de las familias. La moda indica la situación más frecuente entre las familias de referencia y la desviación típica el margen de variación medio entre el conjunto de las respuestas recogidas y referidas a cada grupo, de manera que indica el grado de homogeneidad- heterogeneidad económica entre ellas. En el cuestionario se ha ofrecido la posibilidad de que se reflejaran, por orden de importancia, varias respuestas para cada colectivo, considerando que su situación económica no tendría por qué ser necesariamente homogénea.

NACIONALIDADES DE ORIGEN	Puntuación media	Desviación típica	Moda
Marroquíes	1,97	0,74	2
Subsaharianos	2,12	0,99	1-2
Ecuatorianos	2,32	0,95	2
Colombianos	2	0,54	2
Argentinos	2,03	0,72	3
Otros latinoamericanos	2,14	0,60	2
Chinos	2,63	1,11	--
Ingleses	3,8	1,25	4
Alemanes	3,64	0,63	4
Otros europeos de la UE	3,57	0,79	4
Europeos del Este	2,45	0,82	2
Otras nacionalidades	2,56	0,98	2
Españoles	2,42	1,03	4

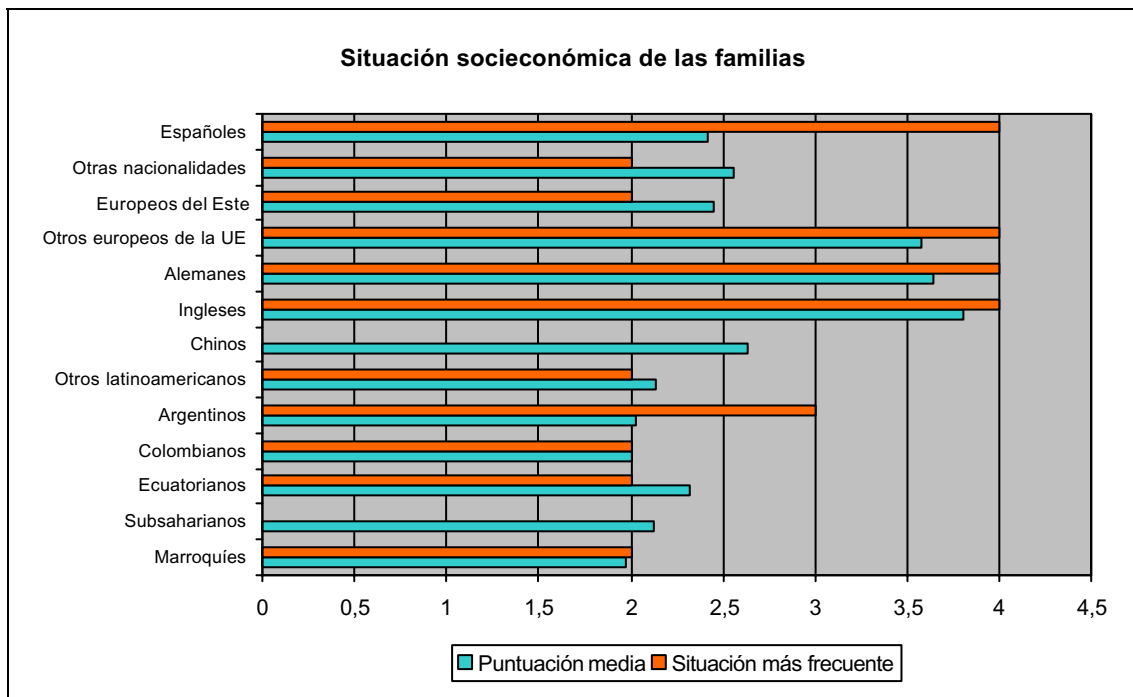
Tal como advertimos en el pasado informe relativo a Andalucía (febrero 2002), la situación económica de las familias incide no solo en las condiciones objetivas de inserción escolar del menor sino también en sus posibilidades de escolarización futura, más allá de la obligatoria, puesto que tal puede resultar demasiado gravosa para la familia, tanto en términos de costes directos como indirectos (lucro cesante).

De acuerdo a los datos del cuadro anterior, y examinando concretamente las medias estadísticas (primera columna), parece claro que la situación económica de las familias de referencia no es buena en la mayor parte de los casos, de modo que en ningún grupo “nacional” se alcanza un promedio de 4 pts. (ingresos medios). El análisis de la precedente información nos permite también determinar tres grandes grupos de familias en relación a su situación económica:

- Las familias oriundas de países de la Unión Europea se encuentran claramente en mejor situación económica que el resto, incluyendo españoles. Aunque ningún caso – alemanes, ingleses y otros europeos de la UE – se alcanza un

promedio de 4 puntos (ingresos medios), en las tres categorías mencionadas esa es la moda, esto el valor más frecuente de entre los referidos a las mismas. Por otra parte, es precisamente entre los ingleses donde se encuentra mayor desviación típica (1,25), que está por encima del referido a cualquier otro grupo nacional y que sugiere considerable nivel de dispersión en cuanto a la situación económica de estas familias.

- El segundo grupo está integrado por la mayor parte de los grupos e incorpora aquellos cuya media se encuentra en torno a los 2 puntos y medio: incluimos aquí europeos del Este, "Otras nacionalidades", chinos y españoles. En todos estos casos la moda se cifra en 2 puntos (ingresos muy bajos), salvo entre los españoles, grupo donde tal se eleva a 4 puntos (ingresos medios). Como es de esperar, es entre los españoles donde se detecta mayor grado de dispersión o desviación típica – exceptuamos el grupo de familias chinas, por ser muy reducido dentro de la muestra que analizamos - en cuanto a los ingresos de las familias (1,03 puntos).
- Finalmente, el grupo de menores ingresos integra familias de origen latinoamericano y africano – tanto marroquíes como subsaharianos. En todos estos casos la moda se cifra en dos puntos, a excepción de las familias argentinas, que presentan una moda de 3 puntos. La menor puntuación media corresponde a las familias marroquíes, pero los datos referidos a las de origen subsahariano muestran entre ellas una mayor desviación típica e igual peso de las puntuaciones 1 (sin ingresos fijos) y 2 (ingresos muy bajos). También se observa elevada desviación típica en relación a los ingresos relativos a las familias ecuatorianas, mientras las colombianas presentan el menor grado de dispersión entre todas las incluidas en la muestra.



En relación al gráfico anterior, la “situación más frecuente” se refiere a la referida a la mayor parte de las familias de cada “nacionalidad”, esto es, a la moda. La “puntuación media” es la ya referida media o promedio grupal. La presentación gráfica conjunta de ambas dimensiones permite intuir el mayor o menor grado de desviación típica en cuanto a los ingresos de cada grupo, desviación o dispersión especialmente evidente, como advertimos, entre las familias españolas.

4. Nivel educativo más frecuente entre los padres de los alumnos de origen extranjero

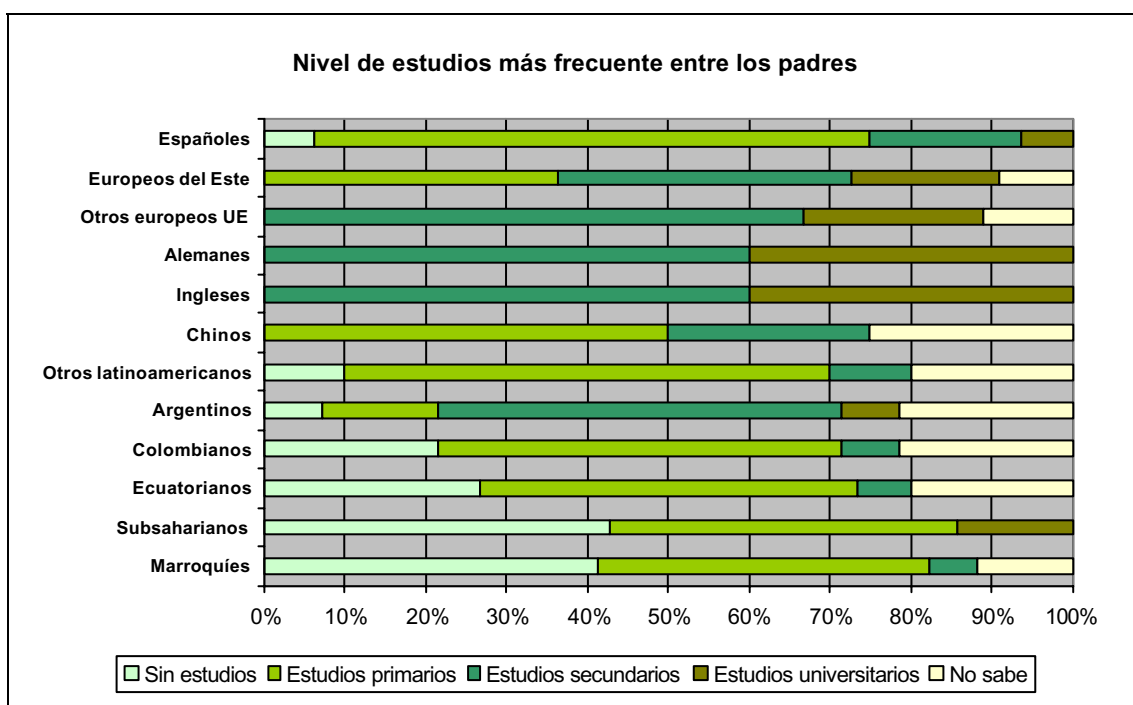
El análisis del nivel educativo de los padres de los alumnos escolarizados en los centros integrantes de la muestra es especialmente interesante por cuanto condiciona no solo la posibilidad de ayuda efectiva a los hijos en la realización de sus tareas escolares – siempre que se domine el idioma español – sino también el nivel de ambición escolar (Zirotti, 1997) de los progenitores, variables ambas muy relacionadas con el rendimiento curricular del menor.

NACIONALIDADES DE ORIGEN (% horizontales)	Sin estudios	Estudios primarios	Estudios secundarios	Estudios universitarios	No sabe
Marroquíes	41,18%	41,18%	5,88%	0%	11,76%
Subsaharianos	42,86%	42,86%		14,29%	0%
Ecuatorianos	26,67%	46,67%	6,67%	0%	20%
Colombianos	21,43%	50%	7,14%	0%	21,43%
Argentinos	7,14%	14,29%	50%	7,14%	21,43%
Otros latinoamericanos	10%	60%	10%	0%	20%
Chinos	0%	50%	25%	0%	25%
Ingleses	0%	0%	60%	40%	0%
Alemanes	0%	0%	60%	40%	0%
Otros europeos UE	0%	0%	66,67%	22,22%	11,11%
Europeos del Este	0%	36,36%	36,36%	18,18%	9,09%
Españoles	6,25%	68,75%	18,75%	6,25%	0%

La tabla anterior ha de interpretarse con precaución en lo que a padres chinos, ingleses y alemanes se refiere, por cuanto el número total de casos en tales categorías es muy reducido.

A la vista de los datos contenidos en dicha tabla, podemos de nuevo agrupar las respuestas en tres grandes grupos:

- El primero incluye padres marroquíes y subsaharianos, categorías donde alrededor del 40% de los individuos carece de estudios. Porcentaje similar se refiere a estudios primarios. Sin embargo, entre los padres de origen subsahariano el 14% se refiere a estudios universitarios.
- El segundo incluye los grupos de padres donde el nivel de estudios más frecuente – de acuerdo a la información ofrecida por nuestros informantes – es la escolarización primaria. Se incluyen aquí españoles, ecuatorianos y colombianos, aunque entre los dos grupos latinoamericanos la proporción de padres “sin estudios” cuadruplica aproximadamente la referida a españoles, grupo del que una cuarta parte presenta estudios secundarios o universitarios.
- Finalmente, el tercer grupo está integrado por aquellos grupos donde la mayor parte de los padres ha cursado como mínimo – insistimos: de acuerdo a nuestros informantes – estudios secundarios: otros europeos de la UE y, en menor medida, europeos del Este.



5. Nivel educativo más frecuente entre las madres de los alumnos de origen extranjero

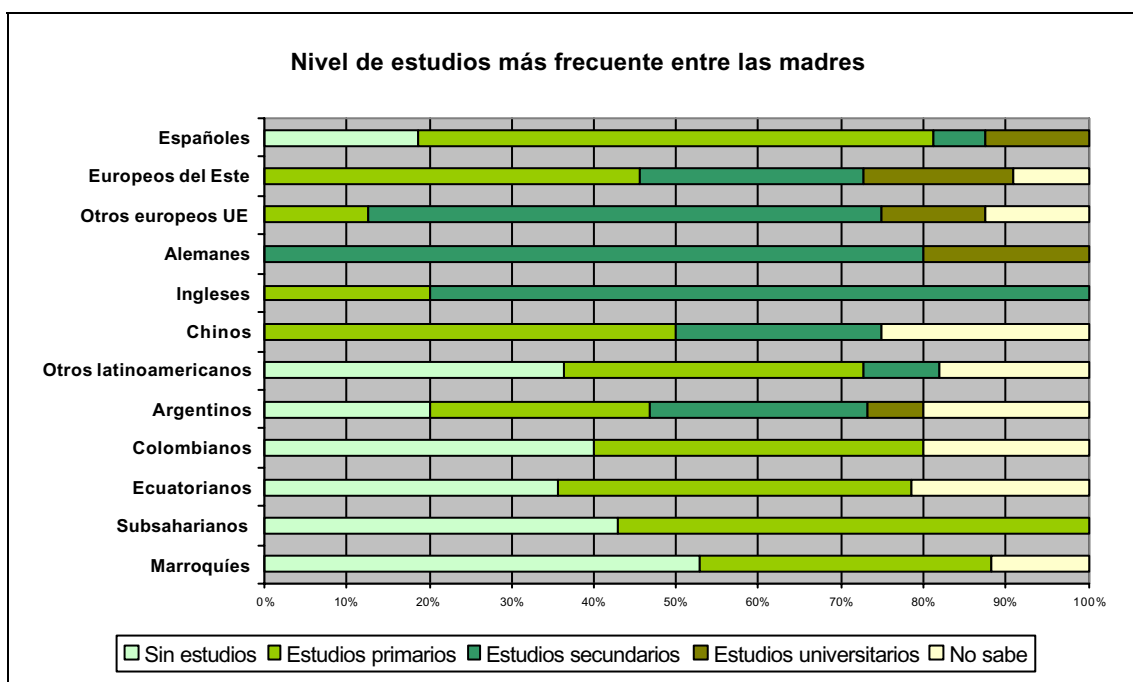
NACIONALIDADES DE ORIGEN (% horizontales)	Sin estudios	Estudios primarios	Estudios secundarios	Estudios universitarios	No sabe
Marroquíes	52,94%	35,29%	0%	0%	11,76%
Subsaharianos	42,86%	57,14%	0%	0%	0%
Ecuatorianos	35,71%	42,86%	0%	0%	21,43%
Colombianos	40%	40%	0%	0%	20%
Argentinos	20%	26,67%	26,67%	6,67%	20%
Otros latinoamericanos	36,36%	36,36%	9,09%	0%	18,18%
Chinos	0%	50%	25%	0%	25%
Ingleses	0%	20%	80%	0%	0%
Alemanes	0%	0%	80%	20%	0%
Otros europeos UE	0%	12,50%	62,50%	12,50%	12,50%
Europeos del Este	0%	45,45%	27,27%	18,18%	9,09%
Españoles	18,75%	62,50%	6,25%	12,50%	0%

Respecto del nivel de estudios de las madres de los alumnos escolarizados en los centros de nuestra muestra, se constata, a partir de la comparación con el referido a los padres, que es menor que este último en todos los grupos considerados.

Las mujeres con menor nivel de estudios son las de origen marroquí, entre las cuales más de la mitad – a decir de nuestros informantes – carece de estudios. El porcentaje referido a esta categoría es también muy elevado entre subsaharianas, colombianas, otras latinoamericanas y ecuatorianas, respectivamente, grupos donde dicha proporción es siempre superior al 35% del total. Entre las madres españolas la norma es la terminación de estudios primarios, aunque la proporción de las que han terminados universitarios se sitúa entre las más altas, junto a la referidas a las

procedentes de otros países de la UE y algo inferior a la declarada para las madres oriundas de países de Europa del Este. Respecto de alemanas, inglesas y chinas, recuperamos aquí las precauciones referidas a los padres de tales nacionalidades: son muy pocos los casos de referencia y nada puede concluirse, en consecuencia, con mínima validez externa.

En conjunto, pues, son las europeas procedentes de "otros países de la UE" y de países de Europa del Este las que mayor nivel de estudios presentan.



6. Nivel de manejo del español en el cabeza de familia

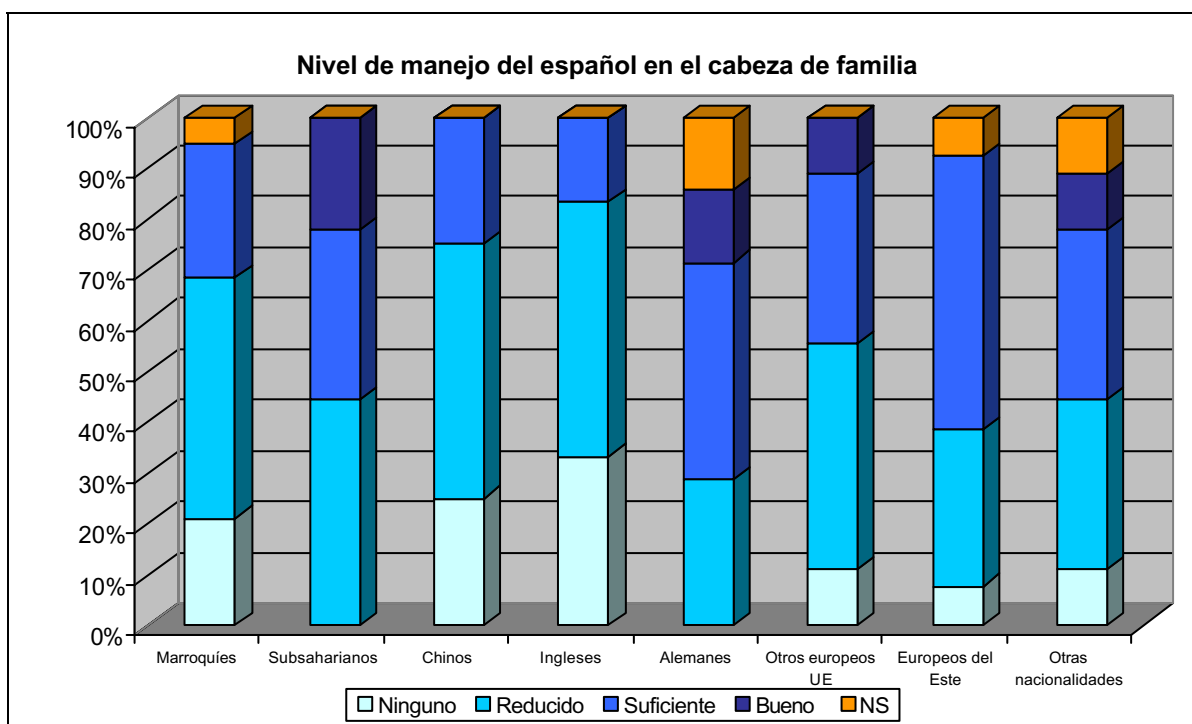
NACIONALIDADES DE ORIGEN (% horizontales)	Ninguno	Reducido	Suficiente	Bueno	NS
Marroquíes	21,05%	47,37%	26,32%	0,00%	5,26%
Subsaharianos	0,00%	44,44%	33,33%	22,22%	0,00%
Chinos	25,00%	50,00%	25,00%	0,00%	0,00%
Ingleses	33,33%	50,00%	16,67%	0,00%	0,00%
Alemanes	0,00%	28,57%	42,86%	14,29%	14,29%
Otros europeos UE	11,11%	44,44%	33,33%	11,11%	0,00%
Europeos del Este	7,69%	30,77%	53,85%	0,00%	7,69%
Otras nacionalidades	11,11%	33,33%	33,33%	11,11%	11,11%

Tal como advertimos, junto al nivel de estudios de los progenitores su manejo del español condiciona las posibilidades de ayuda efectiva en la realización de los deberes escolares de sus hijos. Obviamente, el manejo del español está muy condicionado por

la antigüedad migratoria de la familia pero también por el carácter de las redes de relaciones que tal entable con el entorno, aspecto este que más adelante examinaremos.

Obviando la población china, por ser muy poco significativa dentro de nuestra muestra en términos numéricos, la marroquí y, sobre todo, la inglesa se manifiestan – de acuerdo a nuestros informantes – como las que en menor medida manejan con suficiencia el español. No se trata en ambos casos de grupos de reciente establecimiento en España, aunque desconocemos la antigüedad migratoria de estas familias en concreto.

Por otra parte, alemanes y europeos del Este presentan en mayor medida que el resto de los grupos un nivel suficiente de manejo del español. Aunque los subsaharianos son los que en mayor proporción muestran buen nivel (22,22%) en su manejo del español, lo cierto es que este grupo presenta considerable dispersión en relación a la variable considerada, siendo la norma el nivel reducido en el manejo de la lengua autóctona.



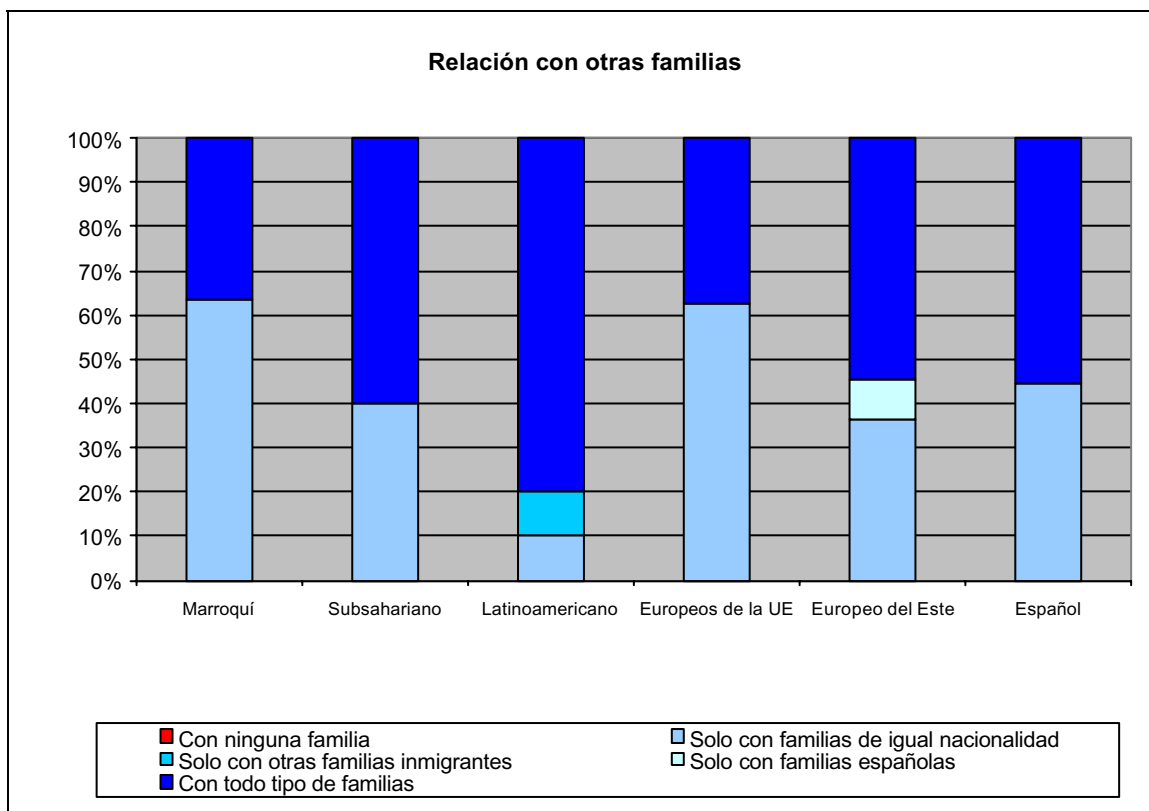
7. Relación con otras familias

Tal como advertimos, el nivel de manejo del español está muy relacionado con el carácter de las redes de relación establecidas por las familias de origen extranjero.

RELACION CON OTRAS FAMILIAS (% verticales)	Marroquí	Subsahariano	Latino	Chino	Europeo de la UE	Europeo del Este	Otro	Español
Con ninguna familia								
Solo con familias de igual nacionalidad	63,64%	40%	10%	66,67%	62,50%	36,36%	66,67%	44,44%
Solo con otras familias inmigrantes			10%					
Solo con familias españolas						9,09%		
Con todo tipo de familias	36,36%	60%	80%	33,33%	37,5%	54,55%	33,33%	55,56%

Las familias marroquíes y europeas de la UE – no consideramos en este caso las chinas ni las de “otras nacionalidades” dada su escasa presencia numérica entre los datos aquí examinados - son las que en mayor medida se relacionan en exclusiva con paisanos, mientras entre las procedentes de países de Europa del Este, de origen subsahariano y, sobre todo, latinoamericano, la norma es la relación con todo tipo de familias. Tales resultados son coherentes con los referidos al nivel de manejo del español, de modo que ambas variables se solapan en sus tendencias.

El comportamiento de las familias españolas es muy parecido al de las de origen subsahariano, de modo que en ambos casos algo más de la mitad se relacionan con todo tipo de familias, mientras el porcentaje restante tiende a relacionarse solo con familias de igual nacionalidad. Así pues, las familias más propensas a diversificar sus redes de relaciones son las de origen latinoamericano.



8. Implicación de las familias en la educación de sus hijos

Continuamos el análisis de las condiciones familiares de los menores escolarizados en los centros de referencia examinando el nivel de implicación de los padres en la educación de los mismos. Este aspecto será valorado mediante varios indicadores: acompañamiento de los niños al centro escolar, implicación en cuestiones estrictamente educativas, asistencia al centro en caso de ser reclamados y pertenencia a las AMPAS.

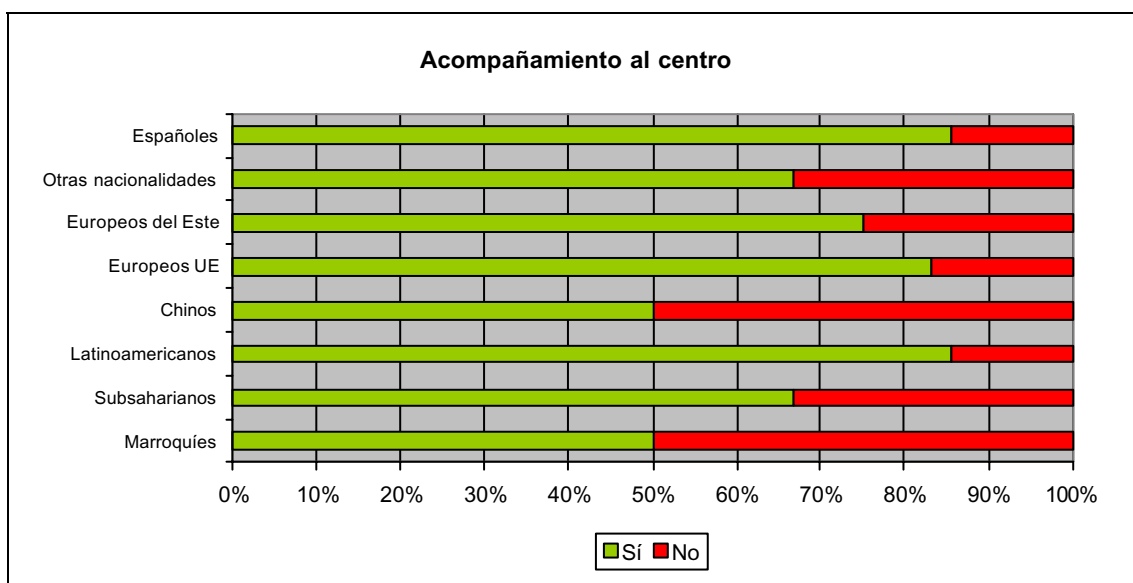
- **Acompañamiento de los hijos al centro escolar**

ACOMPANAMIENTO AL CENTRO	Sí	No
Marroquíes	50%	50%
Subsaharianos	66,7%	33,3%
Latinoamericanos	85,7%	14,3%
Chinos	50%	50%
Europeos UE	83,3%	16,7%
Europeos del Este	75%	25%
Otras nacionalidades	66,7%	33,3%
Españoles	85,7%	14,3%

La cuestión anterior ha sido analizada exclusivamente para los alumnos escolarizados en centros de educación infantil y primaria, en la asunción de que la mayor parte de

los escolarizados en secundaria acuden solos al centro. Según los datos precedentes, los niños menos atendidos en este sentido son los de origen marroquí – también los chinos. Es posible que el no acompañamiento del menor al centro por parte de algún progenitor se deba a la existencia de hermanos mayores también escolarizados en el mismo, pero sobre este particular no disponemos de datos desagregados por nacionalidad de origen. En dirección opuesta, latinoamericanos, europeos de la UE, españoles y, en menor medida, europeos de países del Este, acompañan mayoritariamente a sus hijos al centro.

Entre ambos extremos, padres subsaharianos y de “otras nacionalidades”, que acompañan a sus hijos en dos tercios de los casos.



- **Implicación de los padres en cuestiones educativas**

IMPLICACIÓN DE LOS PADRES	Marroquí		Subsahariano		Latino		Europeo de la UE		Europeo del Este		Español	
	media	moda	media	moda	media	moda	media	moda	media	moda	media	moda
Asistencia a las reuniones	3,46	4	2,33	4	2,13	2	2,3	3	2,33	2	2,5	2
Apoyo a la incorporación	2,55	3	2,8	2	2,21	2	2,1	2	2	2	2,07	2
Provisión del material necesario	3,08	3	3	2-3	2,5	2	2,1	2	2	2	2,19	2
Interés en el progreso	3,15	3	2,83	3-4	2,6	2-3	2,27	2	2,21	2	2,37	2

Los aspectos aquí examinados son de índole diferente: unos se refieren a apoyo estrictamente material o “logístico” - apoyo a la incorporación al centro y provisión del material necesario - y los restantes denotan un mayor nivel de compromiso en la educación de los hijos – asistencia a las reuniones de padres convocadas en el centro e interés en el progreso educativo del hijo. En relación a los primeros, solo la provisión del material necesario está limitada por el nivel económico de las familias, por cuanto

la escolarización de los menores de 16 años es, como es sabido, obligatoria para los menores de 17 años. Por eso, aunque podríamos entender el apoyo “logístico” como mínimo previo al mayor nivel de compromiso que los otros dos ítems denotan, lo cierto es que tal nivel de compromiso también puede darse desde la escasez de medios económicos.

Los datos precedentes han de interpretarse teniendo en cuenta que en el cuestionario de referencia 1= muy de acuerdo, 2= de acuerdo, 3= poco de acuerdo y 4 =nada de acuerdo, de manera que cuanto más elevadas sean las puntuaciones referidas a los diferentes ítems menor es la implicación paterna en relación a los ítems considerados.

De acuerdo a los datos precedentes, pueden afirmarse varios extremos con carácter general, esto es, para todos los grupos considerados:

- El apoyo a la incorporación al centro es el extremo en que en mayor medida se implican los padres de los alumnos integrantes de nuestra muestra. Es también el extremo que menor esfuerzo exigen de aquellos.
- En segundo lugar, la asistencia a las reuniones del centro es el asunto sobre el cual todos los grupos considerados, a excepción de subsaharianos y latinoamericanos, presentan menor implicación. Las dos excepciones referidas sustituyen el extremo referido por el interés en el progreso del niño como asunto sobre el que menor implicación muestran: “cumplen” con el centro en mayor medida que con el propio menor.

Dicho esto, las familias de referencia en nuestro informe pueden ubicarse en tres grupos diferentes en cuanto a su nivel de implicación en la educación de los niños:

- En primer lugar, las familias marroquíes se distinguen claramente del resto por su menor nivel de implicación, y ello en relación a todos los extremos considerados, a excepción del apoyo a la incorporación al centro, donde la implicación es menor entre las de origen subsahariano.
- En segundo lugar, las familias de origen subsahariano muestran mayor nivel de implicación en la educación de sus hijos – a excepción del asunto antes referido – que las marroquíes, pero claramente menor al resto de las familias.
- El tercer grupo está constituido por el resto de las familias: latinoamericanos, europeos del UE y de países del Este y españoles muestran actitudes similares ante la educación de sus hijos, aunque los europeos del Este son los más implicados en la educación de los mismos, a excepción de lo relativo a asistencia a las reuniones, aspecto en relación al cual destacan positivamente sobre los demás los padres de origen latinoamericano.

A continuación mostramos de modo resumido la información precedente, a partir de la agregación de los resultados referidos a cada grupo de origen. Se confirma, pues, el menor nivel de implicación de los padres marroquíes en la educación de sus hijos – seguidos de los de origen subsahariano - y el mayor entre los padres europeos – excepción hecha de los españoles. En medio, los padres españoles y detrás de ellos los de origen latinoamericano.

El mayor grado de dispersión en los resultados se observa entre los padres de origen subsahariano – grupo en el que se constató cierta proporción no desdeñable de universitarios – y el menor entre los oriundos de países de Europa del Este, dato que viene a confirmar la considerable implicación de tales en los estudios de sus hijos como tendencia extendida y con elevado grado de validez externa.

GRUPOS DE ORIGEN	Media	Desviación típica
Marroquíes	3,08	0,81
Subsaharianos	2,95	1,13
Latinoamericanos	2,38	0,69
Europeos de la UE	2,20	0,64
Europeos del Este	2,13	0,44
Españoles	2,29	0,71

Los datos que mostramos a continuación agrupan los resultados referidos al aspecto que analizamos en función del entorno geográfico en que se ubican los centros escolares que integran nuestra muestra, teniendo en cuenta el predominio de los establecidos en entornos rurales entre los ubicados en la provincia de Almería y también la diferente distribución ocupacional de la población inmigrante en una y otras provincias. La idea que subyace a esta exploración es la posible detección de la influencia del entorno extrafamiliar en los ítems que analizamos. El efecto del “entorno” vendría mediado por características tales como condiciones de trabajo de los padres, nivel de movilidad geográfica de la familia... aspectos estos previsiblemente más precarios en Almería, dada la oferta de trabajo disponible para inmigrantes en esta provincia.

PROVINCIAS	Media	Desviación típica
Almería	2,38	0,96
Málaga	2,46	0,79
Sevilla	2,4	0,95

Los datos contenidos en la tabla anterior no muestran diferencias en cuanto al nivel de implicación de los padres en la educación de sus hijos según la provincia donde se ubica el centro. Veamos a continuación si el análisis de los datos en función del centro escolar se muestra más significativo.

CENTROS	Media	Desviación típica
1	2	0
2	2	0
3	2,5	0,52
4	2,25	0,64
5	1	0*
6	--	--
7	2,29	0,75
8	2,33	0,76
9	3,13	0,83
10	1,92	0,78
11	2,5	1,73
12	--	--
13	2	0,73
14	2,5	0,66
15	2,91	0,30
16	3,3	0,73
17	2,5	0,89
18	3,04	0,81
19	3,67	0,52
20	2	0

* no representativo, solo responde un caso

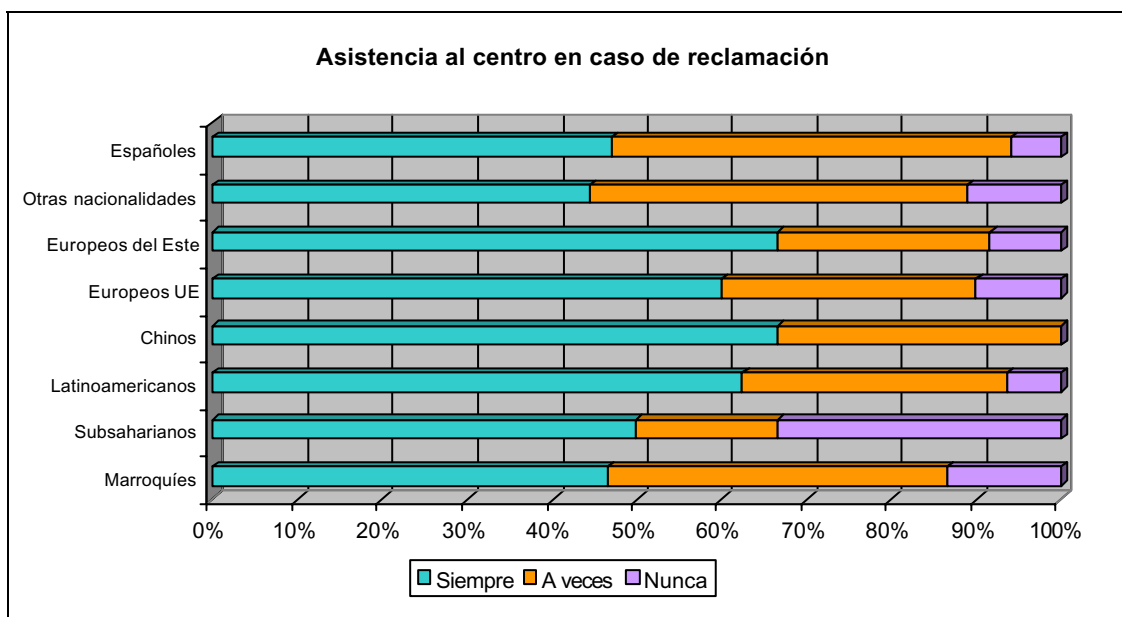
En el examen precedente se excluye sistemáticamente la información relativa a la población china, dada su escasísima relevancia a nivel cuantitativo. Además, la información referida a los centros 6 y 12 no ha sido incluida en el análisis por cumplimentación defectuosa del cuestionario.

Los datos precedentes muestran que en no pocos casos el centro escolar es una variable fundamental en relación a la implicación de los padres en la educación de los hijos: de hecho, en varios (tres) colegios la desviación típica o dispersión de los resultados es 0, de modo que en tales la procedencia de los padres no es relevante respecto de la variable de referencia. En otros tantos centros se observa una desviación típica menor a la observada por grupos de procedencia, sea cual sea tal grupo.

De todos modos, no es posible concluir que esta variable esté más relacionada con la implicación en la educación que la procedencia geográfica de los padres ni tampoco determinar en qué sentido puede operar la relación entre dicha variable y la que ahora tomamos como referencia: ¿se opera un proceso de autoselección social en el acceso al centro escolar, de modo que los padres más motivados eligen unos en detrimento de otros?, ¿ocurre en realidad que el funcionamiento interno del centro condiciona la respuesta de los padres y su nivel de compromiso en la educación de sus hijos?

En todo caso, parece claro que tanto el centro escolar donde se escolariza el niño como la procedencia geográfica de sus padres guardan relación con la implicación de tales en la educación de los niños.

- **Asistencia de los padres al centro en caso de ser reclamados**



Base teórica: número de grupos “nacionales” por número de centros escolares

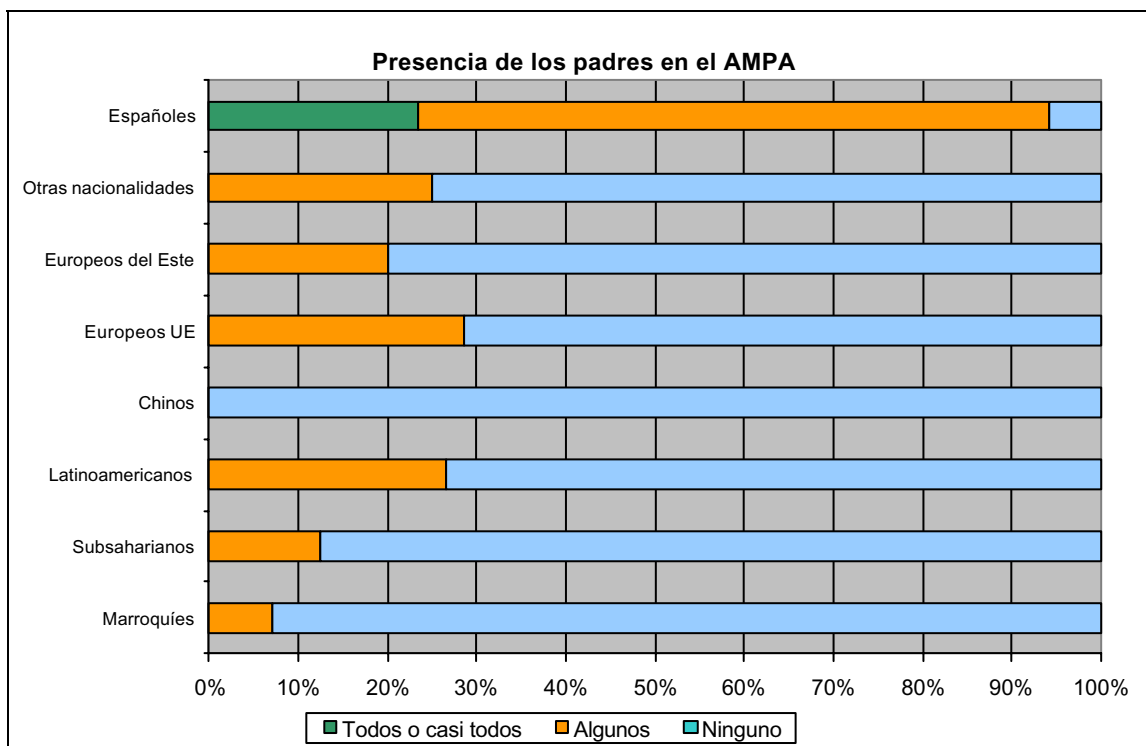
Hemos de distinguir, en este punto, entre la asistencia por parte de los padres regular a las reuniones de seguimiento, aspecto que analizábamos en el punto anterior y que es de carácter voluntario, y la asistencia al centro tras previa reclamación por parte del profesorado y/o equipo responsable.

De acuerdo a la información contenida en el cuadro anterior, europeos del Este y latinoamericanos y, a distancia, europeos de la UE, son quienes en mayor proporción acuden siempre a la convocatoria específica desde el centro. En sentido opuesto, llama la atención la considerable desatención a tales convocatorias entre los padres de origen subsahariano (en el 33,3% de los casos aquí referidos no acuden nunca a tales convocatorias).

En medio, los padres españoles, marroquíes y de “otras nacionalidades”, que en casi un 90% de los casos acuden “siempre” o “a veces”, proporción algo menor entre los marroquíes.

- **Presencia de los padres en las AMPAS del centro**

La presencia de los padres en el AMPA del colegio puede considerarse significativa del más alto grado de compromiso paterno con la educación de los hijos. Sabemos que es rara entre los padres españoles, de modo que no cabe esperar que sea de otro modo entre los de origen extranjero.



Base teórica para cada grupo “nacional”: número de centros en que se encuentra presente.

El primer dato destacable se refiere a la menos frecuente participación de los padres de origen extranjero, en relación a los padres españoles, en las AMPAS de los centros escolares. Así, en el 23,5% de los centros, todos o casi todos los padres españoles forman parte del AMPA, mientras solo en el 6% de los mismos no están presentes en ninguna medida. Esto no ocurre con ningún grupo de origen extranjero, de modo que, en el mejor de los casos solo “algunos” forman parte de la Asociación.

Así, latinoamericanos, europeos de la UE y “otras nacionalidades” están presentes en alguna medida en el AMPA de al menos el 25% de los centros donde sus hijos están escolarizados. De nuevo, los padres marroquíes se muestran como los menos comprometidos en la educación de sus hijos, de modo que en más del 90% de los centros donde tales se escolarizan no están presentes en el AMPA en ninguna medida. A no mucha distancia, los padres de origen subsaharianos, solo presentes en alguna medida en el 12% de los centros donde sus hijos estudian.

IV.2. INDICADORES DE INTEGRACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES

IV.2.1. MOMENTO DE LA INSERCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Uno de los principales condicionantes de las posibilidades de adecuado logro escolar de los menores de origen extranjero es el momento de su inserción en el sistema educativo español. La incorporación en nuestro sistema educativo ya desde la etapa infantil elimina muchas de las trabas que han de afrontar los menores previamente

escolarizados en otros sistemas y, en ocasiones, con otra lengua. Examinamos a continuación qué proporción de los estudiantes de origen extranjero escolarizados en los centros de referencia ha realizado todo su periplo escolar en España, qué parte se ha incorporado desde previos sistemas educativos e, incluso, una vez empezado el curso y qué dificultades derivan, a juicio de nuestros informantes, de tal incorporación tardía al sistema español.

1. Incorporación en la etapa infantil

El cuadro que sigue permite solo una idea global acerca del momento de inserción escolar en España entre la población de origen extranjero.

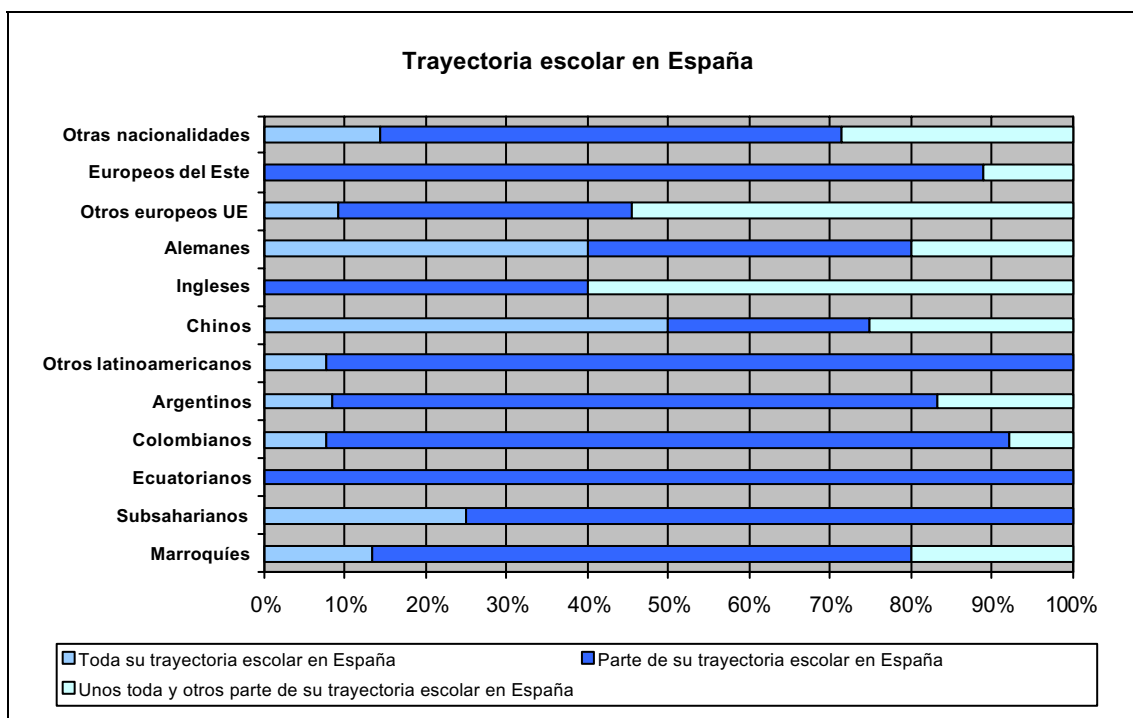
Nacionalidades de origen	Toda su trayectoria escolar en España	Parte de su trayectoria escolar en España	Unos toda y otros parte de su trayectoria escolar en España
Marroquíes	13,33%	66,67%	20%
Subsaharianos	25%	75%	0%
Ecuatorianos	0%	100%	0%
Colombianos	7,69%	84,62%	7,69%
Argentinos	8,33%	75%	16,67%
Otros latinoamericanos	7,69%	92,31%	0%
Chinos	50%	25%	25%
Ingleses	0%	40%	60%
Alemanes	40%	40%	20%
Otros europeos UE	9,09%	36,36%	54,55%
Europeos del Este	0%	88,89%	11,11%
Otras nacionalidades	14,29%	57,14%	28,57%

Base teórica en cada grupo nacional: centros con alumnado perteneciente a tal grupo.

Teniendo en cuenta que lo que aquí examinamos son porcentajes de centros con alumnado de unos u otros grupos “nacionales”, y la unidad de análisis no es el alumno, los datos precedentes muestran con claridad mayor grado de antigüedad entre los alemanes, de modo que en el 40% de los centros con presencia de este alumnado se refiere que han desarrollado toda su trayectoria educativa en España. En el resto de los grupos, la situación más frecuente, según nuestros informantes, entre el alumnado de origen extranjero es el desarrollo en España de solo parte de su trayectoria escolar: en la mayor parte de los centros con alumnado ecuatoriano, procedente de países de Europa del Este, colombiano, de “otros países latinoamericanos”, argentino y subsahariano se hace constar que tal alumnado solo ha desarrollado parte de su escolarización en España.

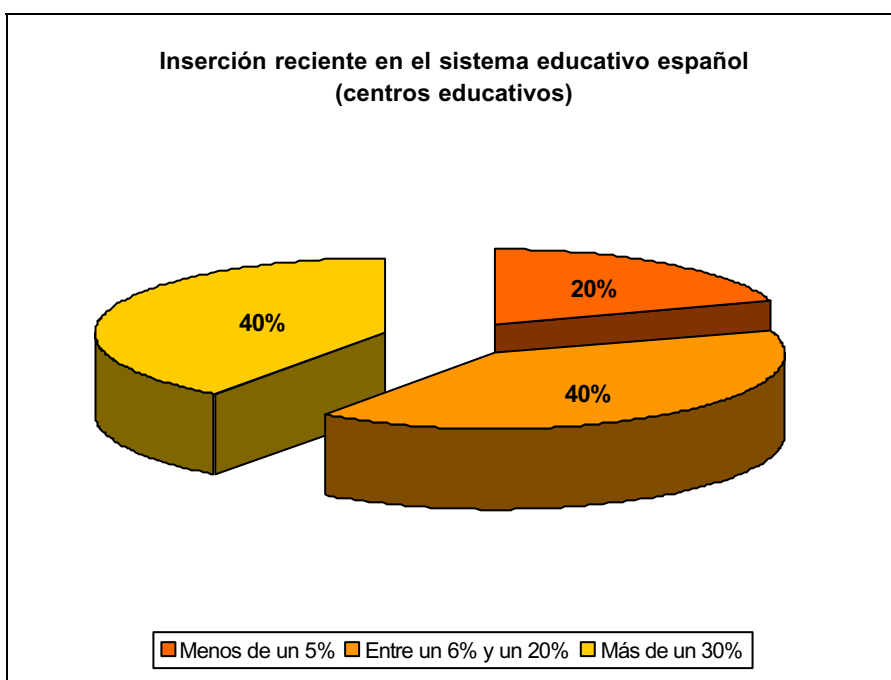
Finalmente, en relación a los alumnos procedentes de otros países de la UE, la norma (casi 55% de estos centros) es que en los centros donde se ubican se conjugan ambas situaciones, esto es, parte de estos alumnos ha desarrollado en España toda su trayectoria escolar y parte también en su país de origen.

Así pues, en la mayoría de los centros con alumnado de origen extranjero se afrontan situaciones de escolarización de menores procedentes de otros sistemas educativos diferentes del español.



2. Incorporación reciente al sistema educativo español

El problema de desajuste o desfase escolar entre los niños de origen extranjero derivado de su previa escolarización en un sistema educativo distinto del español, puede agudizarse en los casos de reciente incorporación al mismo. El gráfico que sigue muestra la proporción de tales casos entre los centros de referencia. La unidad de referencia en este caso es, pues, de nuevo, el centro escolar.



El porcentaje más llamativo se refiere al 40% de centros donde figura más de un 30% de alumnos de origen extranjero recientemente incorporados al sistema educativo español. Este mismo porcentaje de centros incorpora entre un 6% y un 20% de tales alumnos de reciente ingreso en el sistema español. No cabe duda que tales situaciones plantean problemas añadidos, no solo al menor, sino también al centro, que debe contar con medios adicionales para encarar con mínimas probabilidades de éxito la escolarización de estos niños. Aún más, las dificultades se agravan cuando se plantea la necesidad de arbitrar tales medios “sobre la marcha”, esto es, una vez iniciado el curso. También sobre este extremo – proporción de alumnos de origen extranjero actualmente escolarizados en el centro y que se han incorporado una vez iniciado al curso lectivo - hemos interrogado a nuestros informantes:

Centros	% incorporación ya iniciado el curso
1	0%
2	52,1%
3	29,8%
4	4,4%
5	3,1%
6	50%
7	0%
8	1%
9	20,2%
10	27,2%
11	0%
12	0%
13	6,5%
14	--
15	5%

16	11,7%
17	15,6%
18	19,2%
19	8,1%
20	4,5%

Como se aprecia en la tabla anterior, el porcentaje de alumnos incorporados una vez iniciado el curso, oscila grandemente entre los centros escolares integrantes de la muestra. Así, en 4 de ellos ningún alumno de origen extranjero se ha incorporado en tales circunstancias, mientras en otros dos más del 50% de tal alumnado se ha incorporado ya iniciado el curso. Entre el resto de los centros, 5 oscilan entre el 15% y el 30% y los demás registran menor – pero no nulo - porcentaje de incorporaciones ya iniciado el curso.

En todo caso, no solo la incorporación tardía por parte del alumnado de origen extranjero al sistema educativo español es un hecho entre la mayor parte de los centros de referencia, también la mayoría de ellos registra ingresos una vez iniciado el curso lectivo. Nuestros informantes detallan a continuación qué tipo de dificultades afrontan precisamente en base al hecho del que acabamos de dar cuenta.

3. Dificultades derivadas de la inserción tardía

Tal como planteamos en el pasado informe (febrero 2002) referido a la inserción escolar de los menores de origen extranjero en Andalucía, distinguimos a continuación entre las dificultades derivadas de la inserción tardía – ya iniciado el curso – de dichos menores para los centros (y/o el profesorado) y para los propios niños. Algunas de las dificultades referidas no guardan relación, en estricto sentido, con la incorporación de los alumnos una vez comenzado el curso, pero damos cuenta de ellas porque nos parecen significativas.

1. Para los alumnos

1.1. Dificultades de carácter curricular

- Aprendizaje oral y escrito de la nueva lengua
- Dificultad de comunicación por el desconocimiento del idioma: difícil adquisición del vocabulario académico propio de las diferentes disciplinas
- Desfase escolar / retraso curricular → menor rendimiento
- Dificultad para seguir la marcha del curso

1.2. Dificultades de carácter relacional

- Dificultad/ falta de integración en los distintos grupos - clases
- Diferencia cultural

- El alumno tiene que hacer doble esfuerzo: dificultades propias de la adaptación + acomodación a la rutina de clase
- Aumento de la percepción (por parte del alumno y del grupo) de las diferencias personales

1.3. Otras dificultades

- Falta de libros
- El profesor tarda más tiempo en conocer las necesidades del nuevo alumnado y en transmitir las al Equipo Directivo para gestionar los recursos precisos.

2. Para los centros y/o profesorado

- Al necesitar atención personalizada, los nuevos alumnos restan tiempo al profesor para atender al resto de la clase
- Escolarización escasa o deficiente en sus países de origen
- No escolarización previa en el país de origen

Tal como se aprecia a partir de la distinción previamente realizada, las dificultades para los niños son dificultades para los centros, de manera que aquellas ocasionan en estos necesidad de recursos adicionales y cierta alteración de la marcha cotidiana: a nivel curricular, los niños – y los centros - se resienten del desconocimiento del idioma o de un desfase curricular derivado de la inserción previa en sistemas educativos distintos del español. Sin embargo, mientras el idioma es una carencia constante entre todos los alumnos no hispano hablantes, las carencias curriculares se dejan notar más en unos grupos que en otros, siendo los alumnos procedentes de países del Este los que menos se resienten a este nivel (menor desfase curricular entre los sistemas educativos de referencia y el español). Del desfase curricular, agravado por la incorporación tardía al curso lectivo, deriva la dificultad de adaptarse al nivel de exigencia de las clases, dificultad que precisa ser compensada, es sabido, y frente a la cual se arbitran en muchos centros medidas de educación compensatoria.

Al desfase curricular se añade, para el alumno, la dificultad de integrarse adecuadamente en el grupo de pares, de modo que al problema inicial se añade el riesgo de aislamiento social del que puede resentirse el alumno que llega al centro cuando “todo” ha empezado. Esta dificultad en la integración social del menor puede agravarse por el hecho de que su incorporación tardía al curso lo “señala” ante el resto del alumnado y también si existen – o se perciben desde ambos lados – considerables diferencias culturales entre el niño extranjero y el resto del alumnado.

Finalmente, la incorporación tardía del alumno al curso lectivo dificulta la puesta en marcha en el centro escolar de los dispositivos adecuados para afrontar los problemas antes referidos: clases de educación compensatoria, ayudas económicas precisas, clases de adaptación lingüística, de apoyo escolar... Los centros, en definitiva, no solo

precisan, a raíz de la incorporación de alumnado de origen extranjero, recursos adicionales; precisan también dispositivos administrativos de funcionamiento ágil que proporcionen tales recursos una vez sea detectada su necesidad, y ello puede ocurrir a lo largo de todo el curso lectivo.

IV.2.2. NIVEL CURRICULAR

1. Nivel en lengua (o literatura) española

NIVEL EN LENGUA ESPAÑOLA	Marroquí	Subsahariano	Latino	Chino	Europeo de la UE	Europeo del Este	Español
Muy adelantado			5,88%				4,55%
Adecuado para su edad	15,79%	33,33%	47,06%	33,33%	28,57%	25,00%	59,09%
Insuficiente para su nivel	31,58%	16,67%	41,18%	33,33%	21,43%	31,25%	36,36%
Muy retrasado	52,63%	50%	11,76%	33,33%	50,00%	43,75%	0,00%

Base teórica: número de respuestas posibles (4) x grupos nacionales en cada centro.

La interpretación de la tabla anterior tiene como unidad de análisis los centros escolares. Para cada grupo “nacional” se ha ofrecido la posibilidad de consignar varias respuestas, en previsión de que el nivel del alumnado fuera variable. El mayor nivel de variabilidad interna se ha encontrado entre el alumnado español, donde 4 centros han consignado varias puntuaciones – hasta 3 en ocasiones – relativas a nivel curricular en lengua (o literatura) española. La dispersión interna (por centro) del nivel relativo al alumnado subsahariano, por el contrario, es mínima, de tal modo que en ningún centro se ha consignado más de una puntuación para este grupo. En el resto de los grupos, la norma es la consignación de varias respuestas en 2 centros sobre el total de los que escolarizan cada grupo de alumnos.

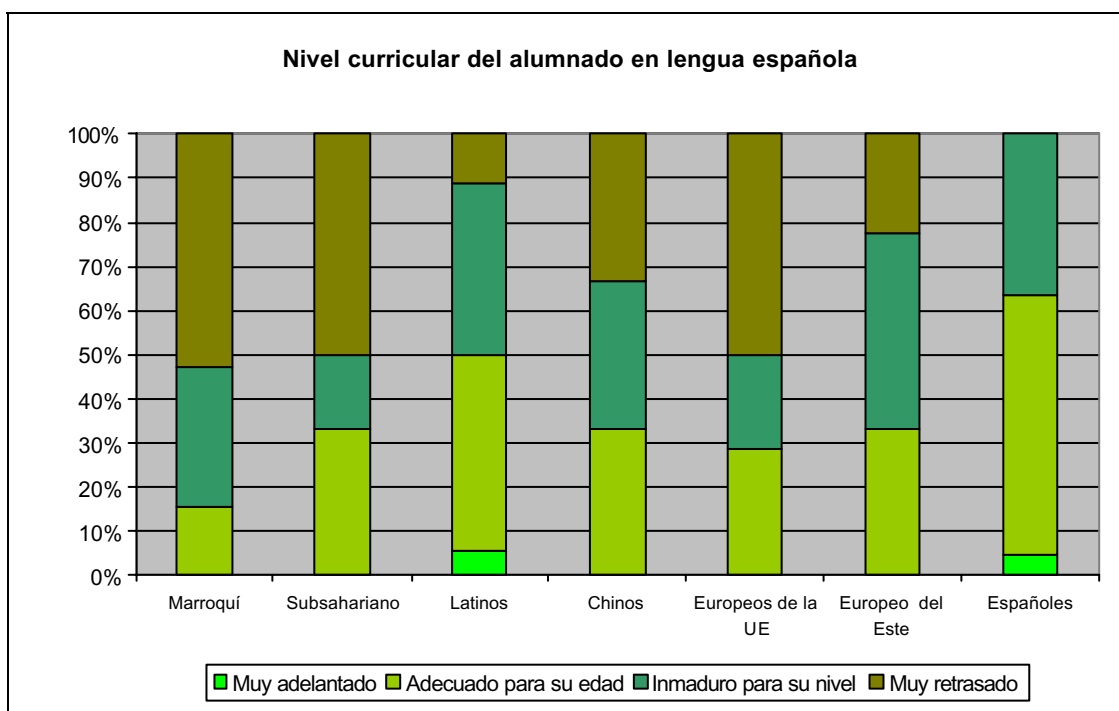
Como se aprecia en el cuadro anterior, el alumnado español es el que muestra mejor valoración general respecto de su nivel curricular en lengua (o literatura) española, de modo que casi 2 tercios del mismo muestran nivel adecuado o muy adelantado para su edad. A continuación, el alumnado de origen latinoamericano, entre el que dicho porcentaje se reduce a algo más de un 50%, mientras la proporción restante se concentra sobre todo en el nivel “insuficiente” para su edad.

La situación puede considerarse alarmante entre el resto de los grupos, por cuanto al menos la mitad de las respuestas se concentran en la categoría “muy retrasado para su edad”, proporción algo mitigada (43%) entre los procedentes de países de Europa del Este.

GRUPOS POR ORIGEN	Moda	Media	Desviación típica
Marroquíes	4	3,56	0,76
Subsaharianos	4	3,17	0,98
Latinoamericanos	2	2,71	0,78
Chinos	--	3	1
Europeos de la UE	4	3,21	0,89
Europeos del Este	4	3,19	0,83
Españoles	2	2,32	0,57

Los datos contenidos en la tabla precedente ha de hacerse teniendo en cuenta que 1= muy adelantado para su edad, 2= adecuado para su edad, 3= insuficiente para su edad y 4 = muy retrasado para su edad. Teniendo esto en cuenta, los resultados que siguen no son, verdaderamente, muy halagüeños: en relación al nivel curricular en lengua (o literatura) española, la moda en todos los grupos, a excepción de españoles y latinoamericanos, es 4, es decir, el nivel de estos alumnos es “muy retrasado en relación al correspondiente a su edad”. Aunque, para estos mismos grupos, las medias son algo inferiores a la moda, no dejan de ser bajas en todo caso.

En cuanto a españoles y latinoamericanos, se percibe cierta diferencia a favor de los primeros, manifiesta en la media y también en la desviación típica: como promedio y también como situación más extendida, el nivel adecuado en lengua española es mayor entre los alumnos españoles.



- **Ritmo de progreso en lengua española**

Habida cuenta de las condiciones en que se produce la incorporación de los alumnos de origen extranjero al sistema educativo español, resulta útil conocer, no solo su nivel curricular sino también su nivel de progreso: parten de una situación desfavorable que no hace extraño un menor nivel de rendimiento curricular. En tal circunstancia, la pregunta más interesante se refiere al ritmo de avance en los conocimientos propios de la materia. Veamos ahora lo referido a lengua (o literatura) española. La interpretación de los resultados ha de hacerse teniendo en cuenta que 1= progresa muy rápidamente, 2= progresa con bastante rapidez, 3= progresa a ritmo normal y 4= progresa lentamente.

LENGUA ESPAÑOLA	Marroquí	Subsahariano	Latino	Chino	Europeo de la UE	Europeo del Este	Español
Progreso muy rápido	5,26%		11,11%			20,00%	5,00%
Progreso bastante rápido	10,53%	14,29%	16,67%	50%	38,46%	40,00%	25,00%
Progreso a ritmo normal	31,58%	14,29%	50,00%	25%	30,77%	33,33%	50,00%
Progreso lento	52,63%	71,43%	22,22%	25%	30,77%	6,67%	20,00%

Base teórica: número de respuestas posibles (4) x grupos nacionales en cada centro.

De acuerdo a los datos precedentes, los alumnos que muestran en términos generales mayor ritmo de progreso en la materia de lengua española son los procedentes de países de Europa del Este, de modo que el 60% de las respuestas a ellos referidas muestra progreso “bastante” o “muy rápido”. En un segundo grupo cabría considerar los resultados relativos a españoles, europeos de la UE y latinoamericanos, por cuanto entre ellos alrededor de un tercio de las respuestas muestran progreso “muy rápido” – categoría ausente, sin embargo, entre los europeos de la UE - o “bastante rápido”. Aunque la proporción de respuestas referidas a buen ritmo de avance es mayor entre los europeos de la UE, también en ellos se observa un tercio de respuestas ubicadas en la categoría “progreso lento”, proporción muy por encima de la referida a alumnos españoles y latinoamericanos. De nuevo es entre los alumnos españoles donde más dispersión se observa, de modo que en relación a ellos la variabilidad intracentro es más frecuente que en el resto de los grupos.

Finalmente, la situación es decididamente preocupante entre los alumnos de origen subsahariano, los que presentan de hecho – como vimos – menor nivel curricular. Tres cuartas partes de las respuestas referidas a este grupo muestran “ritmo lento” de progreso, porcentaje que disminuye a la mitad de las referidas al alumnado marroquí, también con peor rendimiento curricular en esta materia – por detrás de los subsaharianos.

GRUPOS POR ORIGEN	Moda	Media	Desviación típica
Marroquíes	4	3,5	0,89
Subsaharianos	4	3,57	0,79
Latinoamericanos	3	3	0,92
Chinos	2	2,75	0,96
Europeos de la UE	2	2,92	0,86
Europeos del Este	2	2,27	0,88
Españoles	3	2,79	0,79

Es obvio que la información referida al ritmo de progreso o avance curricular de los menores de origen extranjero es más esperanzadora que la referida a su nivel curricular actual. A este respecto, solo entre marroquíes y subsaharianos la moda es 4, es decir, se progresa lentamente. Aún cuando en ambos casos la media es menor a la moda, aquella es bastante superior a la referida al resto de los grupos “nacionales”. Los alumnos de origen europeo son los que registran mayor ritmo de avance, aunque en ambos casos la media se sitúa cerca del ritmo de progreso “normal”, tal como ocurre entre los alumnos españoles.

Finalmente, las desviaciones típicas son elevadas en todos los grupos, de modo que al respecto no se registran diferencias entre los mismos, y se puede afirmar que existe considerable nivel de variación intragrupo en todo caso.

2. Nivel en matemáticas

NIVEL EN MATEMATICAS	Marroquí	Subsahariano	Latino	Chino	Europeo de la UE	Europeo del Este	Español
Muy adelantado	4,55%	0,00%	0,00%	25%	13,33%	38,89%	4,76%
Adecuado para su edad	22,73%	11,11%	50,00%	50%	53,33%	44,44%	52,38%
Insuficiente para su nivel	45,45%	55,56%	45,00%	25%	20,00%	16,67%	38,10%
Muy retrasado	27,27%	33,33%	5,00%	0,00%	13,33%	0,00%	4,76%

Base teórica: número de respuestas posibles (4) x grupos nacionales en cada centro.

En cuanto al nivel curricular en matemáticas, la variabilidad de los grupos de referencia es mayor que en relación a la asignatura de lengua española y también, en términos generales el rendimiento curricular de todos ellos. En este caso, se constata que entre los europeos, particularmente procedentes de países del Este, una proporción nada desdeñable muestra un nivel curricular “muy adelantado para su edad”. Esto significa que los sistemas educativos de procedencia – en la mayoría de los centros, como constatamos previamente, se refiere que este alumnado solo ha pasado parte de su trayectoria escolar en España - les preparan muy bien en esta materia.

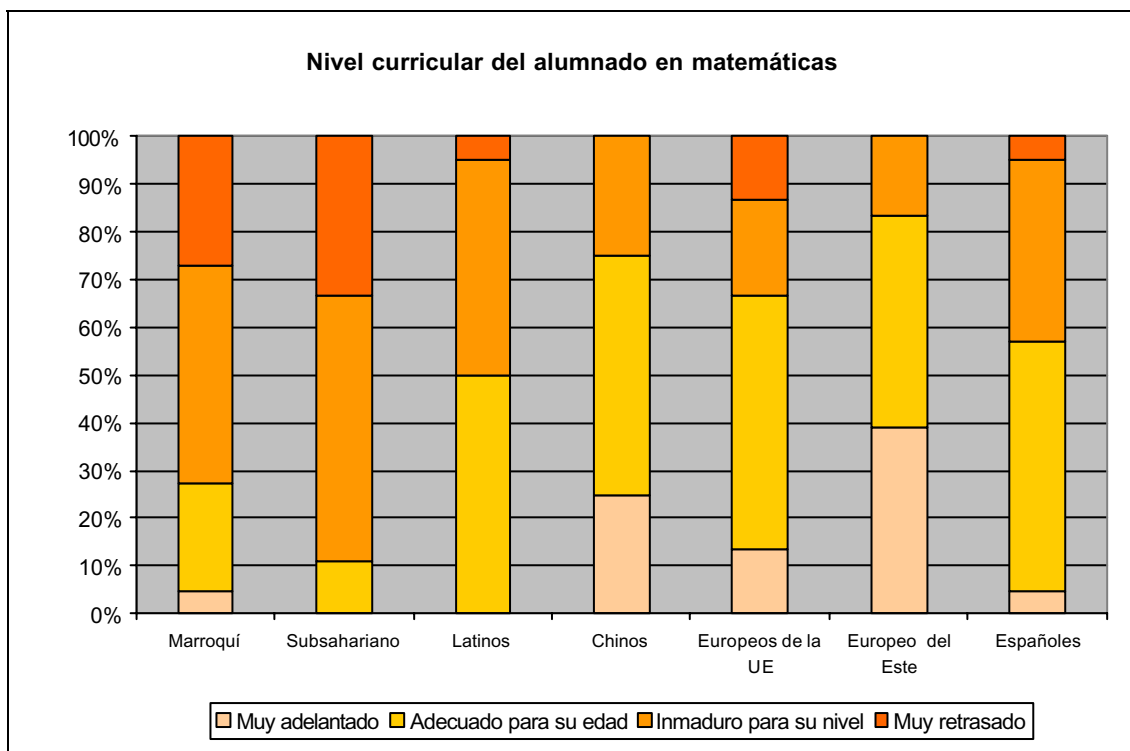
En un segundo grupo cabría agrupar a españoles y latinoamericanos, algo mayor el rendimiento curricular de los primeros, entre quienes aproximadamente el 60%

muestran rendimiento o adecuado o muy adelantado, porcentaje que se reduce al 50% entre los latinoamericanos, entre quienes nunca se refiere nivel “muy adelantado para su edad”.

El mayor nivel de dispersión al respecto se observa – además de entre el alumnado procedente de países de la UE - entre el alumnado de origen marroquí, que presenta incidencia considerable de situaciones de mucho retraso pero también alguna presencia de otras de mucho adelanto. En todo caso, en términos generales su nivel curricular en esta materia es manifiestamente mejorable y solo los alumnos de origen subsahariano muestran menor nivel que ellos.

GRUPOS POR ORIGEN	Moda	Media	Desviación típica
Marroquíes	3	2,59	0,81
Subsaharianos	3	3,22	0,67
Latinoamericanos	2	2,55	0,60
Chinos	2	2	0,82
Europeos de la UE	2	2,33	0,90
Europeos del Este	2	1,78	0,73
Españoles	2	2,43	0,68

La tabla precedente permite constatar menor nivel curricular en matemáticas entre los alumnos de origen africano, particularmente subsahariano, siendo en ambos casos – marroquí y subsahariano - la moda 3, es decir “nivel insuficiente para su edad”. En el resto de los grupos, la moda es 2, esto es, “nivel adecuado para su edad”, aunque la media es menor entre los procedentes de países de Europa del Este, y mayor entre los alumnos de origen latinoamericano, muy próxima a la referida al alumnado de origen marroquí. Finalmente, como ya se advirtió, los mayores niveles de dispersión se registran entre europeos de la UE y marroquíes y son menores entre el alumnado de origen latinoamericano.



- **Ritmo de progreso en matemáticas**

MATEMÁTICAS	Marroquí	Subsahariano	Latino	Chino	Europeo de la UE	Europeo del Este	Español
Progreso muy rápido	6,67%	14,29%		25%	7,69%	28,57%	5,00%
Progreso bastante rápido			11,11%	25%	15,38%	28,57%	25,00%
Progreso a ritmo normal	53,33%	42,86%	61,11%	50%	61,54%	42,86%	60,00%
Progreso lento	40,00%	42,86%	27,78%		15,38%		10,00%

Base teórica: número de respuestas posibles (4) x grupos nacionales en cada centro.

Si en relación al nivel curricular en matemáticas, pudimos constatar que, en términos generales, superaba el referido a lengua (o literatura) española, también es apreciable el mayor ritmo de avance en la materia que ahora examinamos, aunque solo en algunos grupos, a saber, marroquíes, subsaharianos, europeos del Este y españoles. Entre los latinoamericanos y europeos de la UE, se avanza más lentamente en esta materia que en lengua española.

De nuevo son los europeos del Este los que en mayor medida registran ritmo de avance “muy” o “bastante rápido” (casi 40% de las respuestas), seguidos del alumnado español – continuamos obviando el chino en razón de su escasa presencia en los centros de referencia. En todos los grupos, empero, la norma es el progreso a

“ritmo normal”, a excepción del alumnado de origen subsahariano, entre el que esta respuesta representa porcentaje similar al referido a “ritmo lento”.

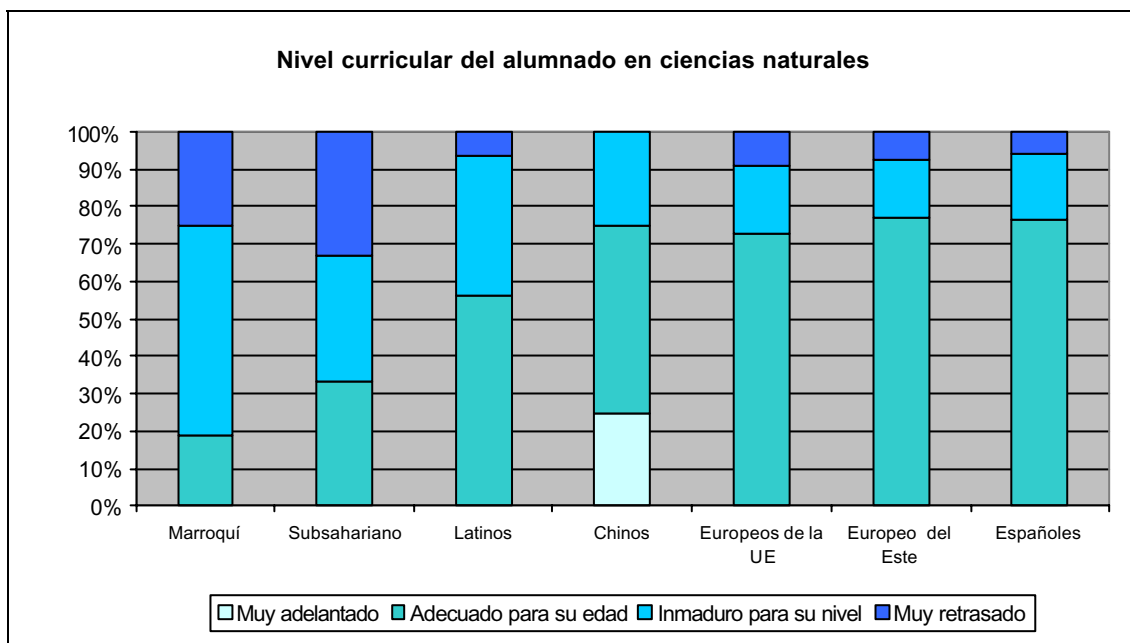
Españoles y europeos de la UE muestran al respecto que examinamos comportamiento similar, mejor que el referido al alumnado de origen latinoamericano. En el extremo, de nuevo marroquíes, y sobre todo subsaharianos, muestran menor ritmo de avance, aunque entre ambos grupos, particularmente el último, se registra un porcentaje considerable de respuestas referidas a “progreso muy rápido”.

3. Nivel en ciencias naturales

NIVEL CCS. NATURALES	Marroquí	Subsahariano	Latino	Chino	Europeo de la UE	Europeo del Este	Español
Muy adelantado				25%			
Adecuado para su edad	18,75%	33,33%	56,25%	50%	72,73%	76,92%	56,25%
Insuficiente para su nivel	56,25%	33,33%	37,50%	25%	18,18%	15,38%	37,50%
Muy retrasado	25%	33,33%	6,25%		9,09%	7,69%	6,25%

Base teórica: número de respuestas posibles (4) x grupos nacionales en cada centro.

Como se aprecia en el cuadro anterior, el nivel de alumnado en ciencias naturales es bastante similar al referido a matemáticas. En este caso, sin embargo, el nivel curricular de los alumnos europeos de origen extranjero es bastante similar y superior al del resto de los grupos. En medio, españoles y latinoamericanos, que en más de un 40% de las respuestas recogidas muestran “insuficiente” nivel o “muy retrasado”, aunque la norma es la adecuación de dicho nivel a su edad y la proporción de respuestas “muy retrasado” es menor a la referida a cualquier otro grupo, también al resto de europeos. Finalmente, marroquíes y subsaharianos, mostrando estos últimos menor nivel de dispersión, por cuanto un tercio de las respuestas muestra mucho retraso - frente al 25% referido a marroquíes – pero en proporción igual nivel “adecuado” – frente al 19% entre marroquíes.



GRUPOS POR ORIGEN	Moda	Media	Desviación típica
Marroquíes	3	3,06	0,68
Subsaharianos	2-3-4	3	0,89
Latinoamericanos	2	2,5	0,63
Chinos	2	2	0,82
Europeos de la UE	2	2,36	0,67
Europeos del Este	2	2,31	0,63
Españoles	2	2,29	0,59

El cuadro anterior permite constatar – medias – lo ya dicho: menor nivel curricular entre alumnos de origen africano (aunque mayor dispersión entre los subsaharianos), y mayor el conjunto de los europeos, particularmente españoles, que muestran además menor dispersión en cuanto a las respuesta recogidas. Se comprueba, así, el efecto negativo que sobre la media se registra entre los europeos no españoles, el porcentaje mayor de respuestas en la categoría “muy retrasado”.

- **Ritmo de progreso en ciencias naturales**

CIENCIAS NATURALES	Marroquí	Subsahariano	Latino	Chino	Europeo de la UE	Europeo del Este	Español
Progreso muy rápido				33,33%			
Progreso bastante rápido			12,5%	33,33%	16,67%	26,67%	11,11%
Progreso a ritmo normal	58,82%	66,67%	75%		41,67%	46,67%	77,78%
Progreso lento	41,18%	33,33%	12,5%	33,33%	41,67%	26,67%	11,11%

Base teórica: número de respuestas posibles (4) x grupos nacionales en cada centro.

El ritmo de progreso en ciencias naturales es bastante más lento, en términos generales, que en matemáticas, posiblemente debido a la mayor necesidad relativa en este caso de un adecuado manejo de la lengua española. Esta hipótesis se ratifica si tenemos en cuenta que los mejores resultados al respecto se observa precisamente entre españoles y latinoamericanos, mientras los grupos de origen no hispanohablante registran proporción considerable de respuestas en la categoría de “progreso lento”. La excepción a esta norma viene dada, de nuevo, por los alumnos procedentes de países del Este de Europa, lo que lleva a considerar que tales llegan provistos de herramientas de estudio – bagaje y hábitos previos – que les permiten un ritmo de adaptación mayor que al resto de alumnos de origen extranjero.

- **Condiciones de inserción escolar**

A continuación examinamos una serie de aspectos referidos a las condiciones de inserción escolar del alumnado escolarizado en los centros integrantes de la muestra. Algunos se refieren a aspectos materiales (higiene y equipamiento escolar) y otros comportamentales (puntualidad) y aptitudinales (capacidad de concentración).

El cuadro que sigue incluye medias estadísticas, que han de interpretarse teniendo en cuenta que oscilan idealmente de 1 a 3 puntos, siendo 1= adecuada, 2= mejorable y 3= insuficiente.

CONDICIONES DE INSERCIÓN (medias estadísticas)	Puntualidad	Higiene personal	Equipamiento escolar	Capacidad de concentración
Marroquíes	1,37	1,75	2,25	2
Subsaharianos	1,57	1,85	2,16	1,86
Latinoamericanos	1	1	1	1
Chinos	1,5	1,67	1,33	2
Europeos UE	1	1	1	1,14
Europeos del Este	1,22	1,33	1,33	1,8
Otras nacionalidades	1,27	1,14	1,21	1,36
Españoles	1,28	1,33	1,39	1,83

Si comparamos las puntuaciones referidas a las diferentes categorías examinadas, parece claro que existe una considerable similitud entre las relativas a latinoamericanos y europeos de la UE, de modo que ambos grupos presentan adecuado grado de puntualidad, higiene personal, equipamiento escolar y capacidad de concentración.

En segundo lugar, europeos del Este y españoles presentan también pautas similares en relación a todos los aspectos considerados, obteniendo puntuaciones peores que los grupos incluidos en el bloque anterior, particularmente en lo referido a capacidad de concentración, aspecto este en que se muestran “mejorables”.

En el último grupo, marroquíes y subsaharianos, los primeros por encima de los segundos en cuanto a puntualidad e higiene personal y por debajo en equipamiento escolar y capacidad de concentración. Precisamente en ambos grupos se observan las dos únicas medias que superan levemente los 2 puntos, medias referidas al grado de equipamiento escolar. Es muy probable que el hecho guarde relación con la dotación económica de estas familias, que se constató muy baja en términos generales en páginas precedentes.

IV.2.3. DEDICACIÓN, DESFASE, ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR

Hemos examinado hasta ahora el nivel de rendimiento curricular del alumnado y su ritmo de progreso en las asignaturas de lengua (o literatura) española, matemáticas y ciencias naturales. Tales extremos están condicionados por otros aspectos ya analizados, tales como el nivel de manejo de la lengua española o el momento de la inserción escolar en el sistema educativo español. Los aspectos que ahora examinamos pueden añadir luz en relación a la variable antedicha, el rendimiento curricular de los alumnos: unos, concretamente el nivel de dedicación escolar, como condicionantes; otros, absentismo y abandono también como posibles consecuencias.

1. Dedicación escolar

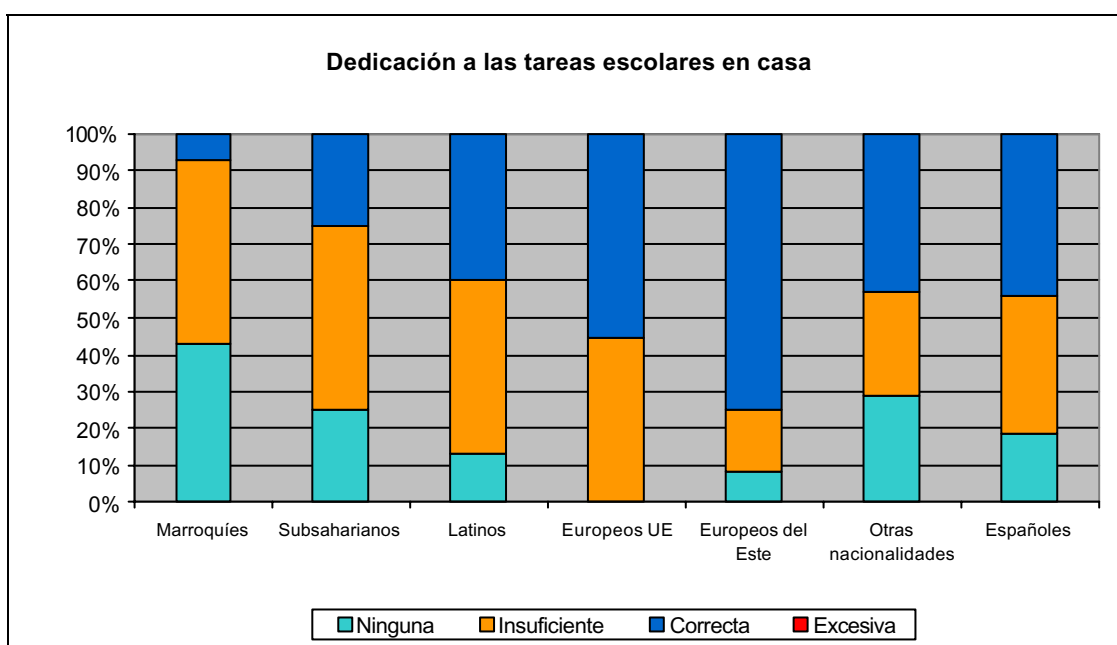
La percepción entre nuestros informantes respecto de la dedicación escolar del alumno – realización en casa de los deberes escolares – es coherente con el nivel curricular descrito para cada grupo.

NACIONALIDADES (% horizontales)	DEDICACIÓN ESCOLAR			
	Ninguna	Insuficiente	Correcta	Excesiva
Marroquíes	42,86%	50%	7,14%	0%
Subsaharianos	25%	50%	25%	0%
Latinoamericanos	13,33%	46,67%	40%	0%
Chinos	0%	0%	100%	0%
Europeos de la UE	0%	44,44%	55,56%	0%
Europeos del Este	8,33%	16,67%	75%	0%
Otras nacionalidades	28,57%	28,57%	42,86%	0%
Españoles	18,75%	37,50%	43,75%	0%

Base teórica para cada grupo: número de centros en que está presente

Así, europeos del Este son los que en mayor medida muestran dedicación correcta a los deberes escolares; tras ellos, aunque a considerable distancia, europeos de la UE y, no muy lejos de estos, españoles, latinoamericanos y alumnos de “otras nacionalidades”. En todos estos grupos la norma es, con mayor o menor intensidad, la dedicación correcta, a excepción de los latinoamericanos, entre los cuales, la norma es la dedicación insuficiente.

El dato más llamativo se refiere a la diferencia entre el nivel de dedicación a las tareas escolares entre marroquíes y subsaharianos y su rendimiento curricular de ambos grupos. Efectivamente, entre los primeros la norma es “ninguna” dedicación a tales tareas, siendo excepcional (7% de las respuestas) la dedicación “correcta”. La norma entre los subsaharianos es la dedicación “insuficiente”, pero la proporción de casos con dedicación “correcta” se eleva al 25%, de modo que puede concluirse que nuestros informantes consideran decididamente más “vagos” a los alumnos marroquíes y, sin embargo, en términos curriculares, esta menor dedicación parece rentar más que la superior registrada entre los alumnos subsaharianos. Es difícil determinar cuales puedan ser las razones del desajuste, pero lo cierto es que tal parece real.



A continuación mostramos resumidamente la información contenida en la tabla y gráfico precedentes. Los datos han de interpretarse teniendo en cuenta que oscilan de 1 a 4 puntos, siendo, 1= ninguna dedicación, 2= dedicación insuficiente, 3= dedicación correcta y 4= dedicación excesiva.

GRUPOS POR ORIGEN	Moda	Media	Desviación típica
Marroquíes	2	1,64	0,63
Subsaharianos	2	2	0,76
Latinoamericanos	2	2,27	0,70
Chinos	4	4	0
Europeos de la UE	3	2,56	0,53
Europeos del Este	3	2,67	0,65
Otras nacionalidades	3	2,14	0,90
Españoles	3	2,25	0,77

Se constata, a la vista de las medias, la mayor dedicación relativa a los deberes escolares entre los alumnos europeos (excepto españoles), la similitud entre los

resultados referidos a españoles y latinoamericanos y el menor grado de dedicación de los marroquíes, a considerable distancia del resto de los grupos y sin mayor desviación típica que los mismos. Examinamos a continuación esta misma variable en relación al centro escolar donde estudian los alumnos de referencia.

CENTROS	Moda	Media	Desviación típica
1	3	2	1,15
2	2	2	0
3	1	1	0*
4	2	2	1
5	2	2	0
6	2	2,4	0,55
7	2-3	2,5	0,55
8	2	2,33	0,52
9	--	--	--
10	3	2,57	0,79
11	3	2,25	0,96
12	1	1	0
13	--	--	--
14	1	1,75	0,96
15	2	2	0
16	1	1	0
17	3	2,6	0,55
18	2	2,5	0,53
19	1	1	0
20	3	3	0

* solo se refiere a los españoles

La importancia de la variable “centro escolar” en relación al asunto que examinamos se constata mediante el examen de las desviaciones típicas incluidas en el cuadro anterior y su comparación con las encontradas por cada grupo “nacional”. Así, en la medida en que unas sean mayores que las otras, eso significará que la variable a que están asociadas guarda menor relación con la dependiente en este caso, a saber, grado de dedicación a las tareas escolares.

La tabla precedente muestra que, en al menos 12 centros, las desviaciones típicas, es decir, la variabilidad en cuanto a la dedicación escolar de los diferentes grupos de alumnos, es menor a la encontrada en el seno de cada grupo. Es decir, en más de la mitad de la muestra de centros escolares, es precisamente el centro, y no el grupo nacional de origen, la variable más relacionada con el nivel de dedicación escolar entre los alumnos. Por el contrario, en 4 de los centros de referencia la variabilidad interna al respecto es considerablemente superior a la media de las detectadas entre los grupos nacionales, de manera que en tales casos la pertenencia a dichos grupos muestra mayor relación con la dedicación escolar del alumno.

No cabe duda, en todo caso, de la relevancia del centro como variable relacionada con el nivel de dedicación escolar por parte del alumno y en este sentido las posibles explicaciones han sido avanzadas en páginas precedentes: o bien se opera un

proceso de autoselección del alumnado en cuanto a su inserción en determinados centros o bien la dinámica interna de los mismos facilita la asunción de un nivel correcto de dedicación escolar, y en esto tendría arte y parte, sin duda, el ejercicio, del personal docente.

2. Desfase escolar

El análisis precedente respecto del nivel curricular de los alumnos ha mostrado ya en buena medida que el desfase escolar existe en mayor o menor medida entre casi todos los grupos de alumnos. Analizamos este extremo a continuación a partir de la pregunta directa a nuestros informantes:

Nacionalidades de origen	Centros donde se refiere desfase escolar	Centros con alumnado de cada "grupo nacional"	% de centros con desfase escolar en cada grupo
Marroquíes	12	18	66,67%
Subsaharianos	6	15	40,00%
Ecuatorianos	5	16	31,25%
Colombianos	7	15	46,67%
Argentinos	1	15	6,67%
Otros latinoamericanos	3	15	20,00%
Chinos	1	12	8,33%
Ingleses	2	12	16,67%
Alemanes	1	14	7,14%
Otros europeos UE	1	12	8,33%
Europeos del Este	5	16	31,25%
Españoles	2	20	10%
Otras nacionalidades	0	12	0,00%

La unidad de análisis en este caso, como ya se habrá advertido en la tabla anterior, es el centro escolar. Así, en dos tercios de los centros de referencia, se refiere desfase escolar entre el alumnado marroquí. En segundo lugar, casi la mitad de los que escolarizan alumnado colombiano refieren también esta situación respecto del mismo, mientras la proporción se reduce al 40% de los que integran alumnado de origen subsahariano.

En un segundo grupo podríamos incluir aquellos grupos que presentan desfase escolar entre el 15% y el 30% de los centros en que se encuentran presentes: incluimos aquí, pues, europeos del Este y ecuatorianos y, a distancia, "otros latinoamericanos" e ingleses.

Finalmente, los grupos que presentan desfase en menos de 15% de los centros donde se insertan: españoles, alemanes, "otros europeos de la UE" y, sobre todo, argentinos. Este último grupo presenta, a decir de nuestros informantes, desfase escolar en solo uno de los centros en que se encuentra presente.

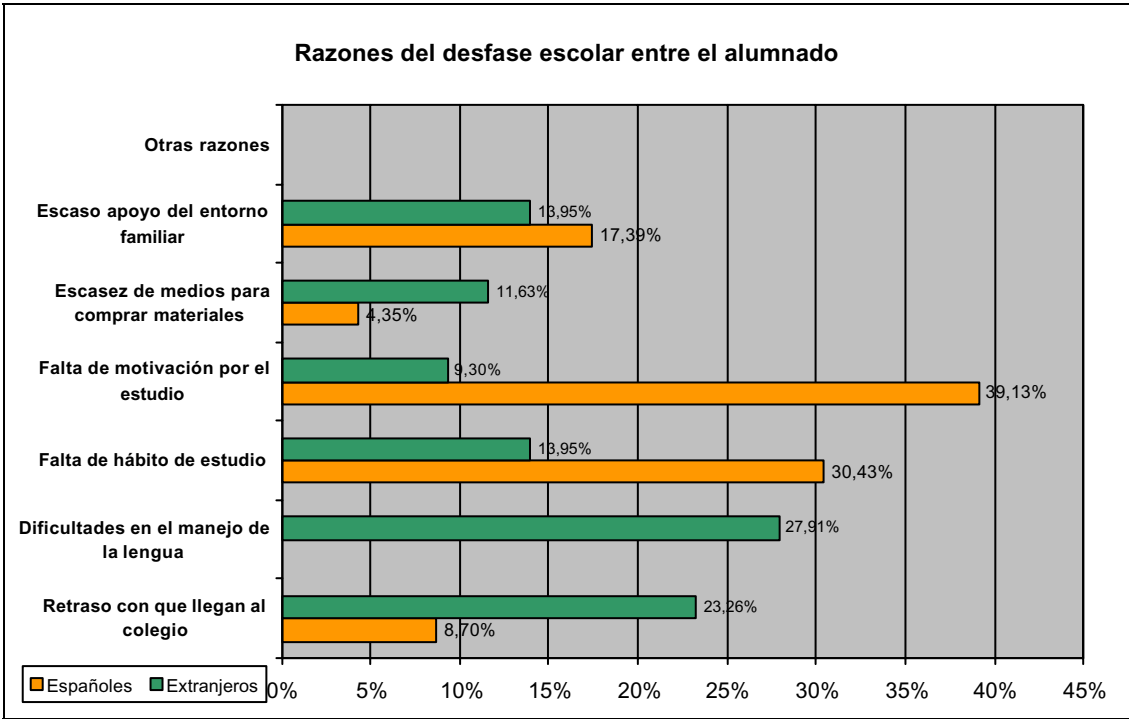
Veamos a continuación cuales son las razones que, a juicio, de nuestros informantes, condicionan el desfase escolar de los alumnos, tanto españoles como extranjeros. Se ha permitido en cada caso hacer constar tantas respuestas como se considerasen

oportunas. La diferencia entre el número de respuestas referidas a españoles y a extranjeros deriva de la tendencia en algunos informantes a obviar la especificación de las razones asociadas al desfase en los primeros.

RAZONES DEL DESFASE ESCOLAR	Extranjeros	%	Espanoles	%
Retraso con que llegan al colegio	10	23,26%	2	8,70%
Dificultades en el conocimiento y uso de la lengua	12	27,91%	0	0,00%
Falta de hábito de estudio	6	13,95%	7	30,43%
Falta de motivación por el estudio	4	9,30%	9	39,13%
Escasez de medios para comprar materiales	5	11,63%	1	4,35%
Escaso apoyo del entorno familiar	6	13,95%	4	17,39%
Otras razones	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL respuestas	43	100%	23	100%

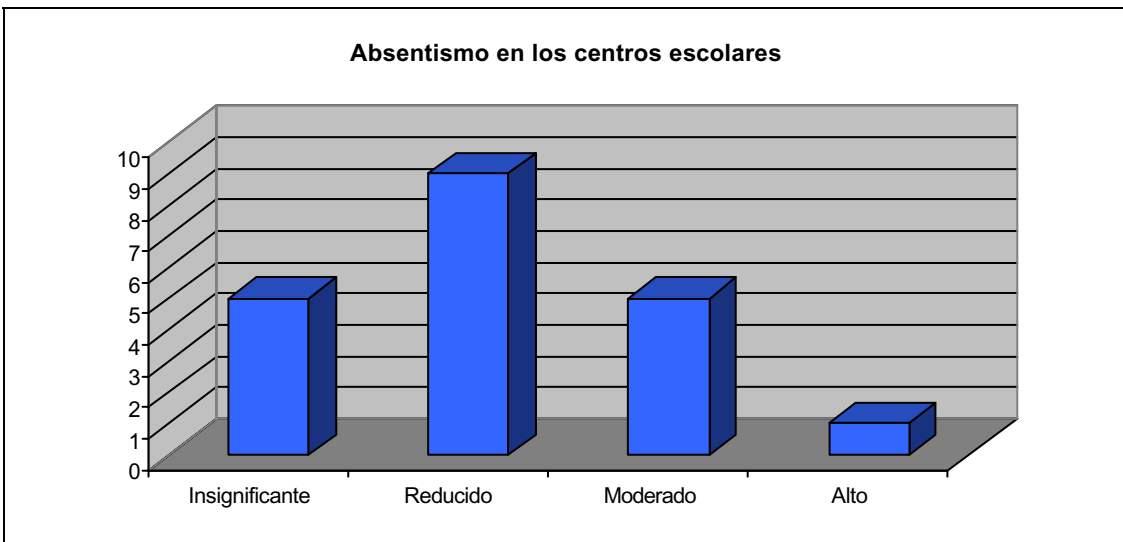
Digamos que, a la vista de los datos precedentes, parece claro que las condicionantes de orden externo operan en mayor medida entre los alumnos de origen extranjero que entre los españoles. En relación a estos últimos, la falta de hábito de estudio y, sobre todo, la falta de motivación para el mismo, constituyen las principales razones del desfase escolar. Entre el alumno de origen extranjero, sin embargo, tales razones con sustituidas por el deficitario manejo de la lengua y el retraso curricular con que llegan al centro como las de mayor peso explicativo de dicho desfase. La falta de apoyo familiar pesa en ambos grupos en medida similar, no así la carencia de medios materiales, más acuciante entre los alumnos extranjeros.

Obviamente, eliminados el problema de la lengua y del desfase de partida, bien podría ser la falta de motivación para el estudio la principal causa del desfase escolar entre los extranjeros... Pero lo cierto es que, en la actualidad, ambos grupos no se encuentran en la misma posición de partida en su inserción escolar y que los obstáculos que unos y otros afrontan son de carácter bien diferente. Igualar oportunidades, remover tales obstáculos, es tarea que la administración española debe asumir si se quiere hacer efectivo uno de los pilares sobre los que teóricamente se sustenta nuestro sistema educativo.



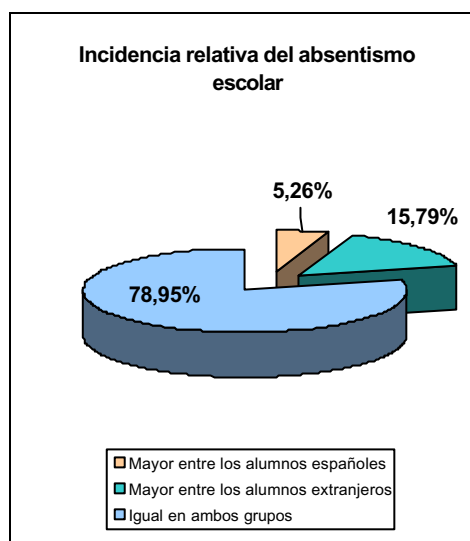
3. Absentismo escolar

Sobre el nivel de absentismo escolar en los centros, se ha recabado información general y también en relación al grupo – autóctonos o extranjeros – en que mayor incidencia muestra. Tal como aparece en el gráfico que sigue, en un 30% de los centros de referencia el absentismo es moderado o alto. No es una proporción pequeña...



Base: número de centros escolares

Incidencia relativa del absentismo	Centros
Mayor entre los alumnos españoles	5,26%
Mayor entre los alumnos extranjeros	15,79%
Igual en ambos grupos	78,95%



En cuanto a la incidencia del absentismo la tabla y el gráfico precedentes muestran que en el 80% de los centros es igual en alumnos españoles y extranjeros, aunque en un 15% de los mismos (3 centros) es mayor entre estos últimos y solo en un centro entre los primeros. En términos absolutos, en todo caso, la diferencia no puede considerarse relevante, aunque tal vez sí lo sean los motivos asociados en cada caso.

Absentismo escolar	Almería	Málaga	Sevilla
Insignificante	22,22%	25%	28,57%
Reducido	44,44%	50%	42,86%
Moderado	22,22%	25%	28,57%
Alto	11,11%	0%	0%

Aunque no existen grandes diferencias en cuanto a la incidencia del absentismo de acuerdo a la provincia donde se ubica el centro, sí se aprecia mayor proporción – *vide supra* - de centros almerienses donde se registra tal fenómeno. El hecho no está relacionado, como hubiera podido pensarse, con la localización, rural o urbana, del centro, puesto que, como muestra el cuadro que sigue, a tales efectos no existe diferencia en relación al fenómeno examinado, al menos no si consideramos conjuntamente las categorías “alto” y “moderado”. Por lo que respecta al nivel “alto” de absentismo, parece registrarse en mayor medida en los centros escolares ubicados en las capitales de provincia aunque, dado lo exiguo de la muestra, tampoco resulte pertinente concluir nada de forma fehaciente.

Absentismo escolar	capital de provincia	zona rural
Insignificante	14,29%	30,77%
Reducido	57,14%	38,46%
Moderado	14,29%	30,77%
Alto	14,29%	0%

Examinamos a continuación las razones que nuestros informante atribuyen al absentismo de alumnos extranjeros y autóctonos.

Razones del absentismo	Extranjeros	%	Espanoles	%
Las dificultades de la familia	10	25,64%	3	10,00%
La escasa motivación de los alumnos por el estudio	9	23,08%	12	40,00%
El aislamiento de los alumnos en el centro escolar	0	0,00%	0	0,00%
Desinterés de los padres por el estudio de sus hijos	7	17,95%	11	36,67%
El retraso escolar con el que llegan	6	15,38%	3	10,00%
Las dificultades en el uso de la lengua autóctona	6	15,38%	0	0,00%
Otras razones	1	2,56%	1	3,33%
TOTAL respuestas	39	100%	30	100%

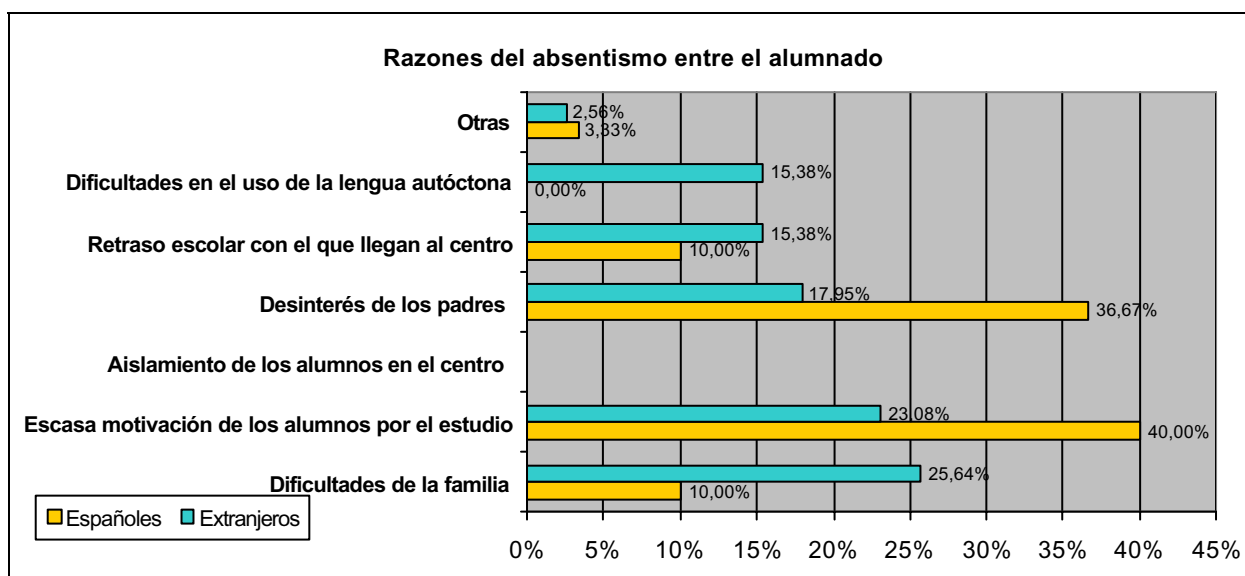
De acuerdo a los contenidos del cuadro precedente, las principales razones del absentismo escolar son las mismas entre los alumnos autóctonos y los extranjeros, aunque su orden de importancia, y esto es lo significativo, difiere en cada caso.

Entre los alumnos españoles pesa tanto su propio desinterés por el estudio como el de sus padres, fenómenos indudablemente relacionados: a este respecto, los niños se hacen eco de la actitud de los padres. Aunque no sabemos si ambas razones son aplicables a los mismos casos (individuos), cabe esperar que ocurra así en alguna medida. A la limitación derivada del desinterés de los padres, se añade en un 10% de las respuestas recogidas las dificultades materiales de la familia, de manera que si las añadimos a la proporción de respuestas referidas al citado desinterés paterno, concluimos que casi el 47% de las razones del absentismo en este grupo tienen que ver con las condiciones familiares del menor.

También entre los alumnos extranjeros las condiciones familiares son importantes como condicionantes de su absentismo escolar, pero en mayor medida las limitaciones de carácter objetivo (dificultades económicas, legales, etc.) que las de carácter actitudinal (desinterés por la educación de sus hijos). Consideradas conjuntamente, ambas representan casi el 44% de las razones alegadas por nuestros informantes.

Por otra parte, también entre los alumnos de origen extranjero se registra su propio desinterés por el estudio como causa de absentismo, pero en menor medida – casi la mitad – que entre los españoles, mientras otro tipo de dificultades, asociadas a su condición de extranjeros, cobran más peso en la explicación del fenómeno: las dificultades en el manejo del español y el retraso curricular con que llegan al centro (ambas razones aglutinan casi un tercio de las respuestas recogidas). No es privativo, sin embargo, de los extranjeros el retraso escolar como condicionante del absentismo, también se registra entre los españoles y constituye un 10% del total de respuestas a ellos referidas, peso no considerablemente menor que el registrado entre los alumnos de origen extranjero.

Así pues, los condicionantes familiares son decisivos en cuanto a la incidencia del absentismo entre los alumnos, sean españoles o de origen extranjero. Las principales diferencias entre los condicionantes del fenómeno en uno y otro grupo se refieren al nivel de manejo de la lengua - que en nada condiciona, lógicamente el absentismo de los españoles -, la escasa motivación por el estudio entre los propios alumnos (más presente, a juicio de nuestros informantes, entre los españoles) y el desinterés de los padres por el estudio de sus hijos que, en proporción, duplica su importancia entre los españoles relación al absentismo de los alumnos de origen extranjero.



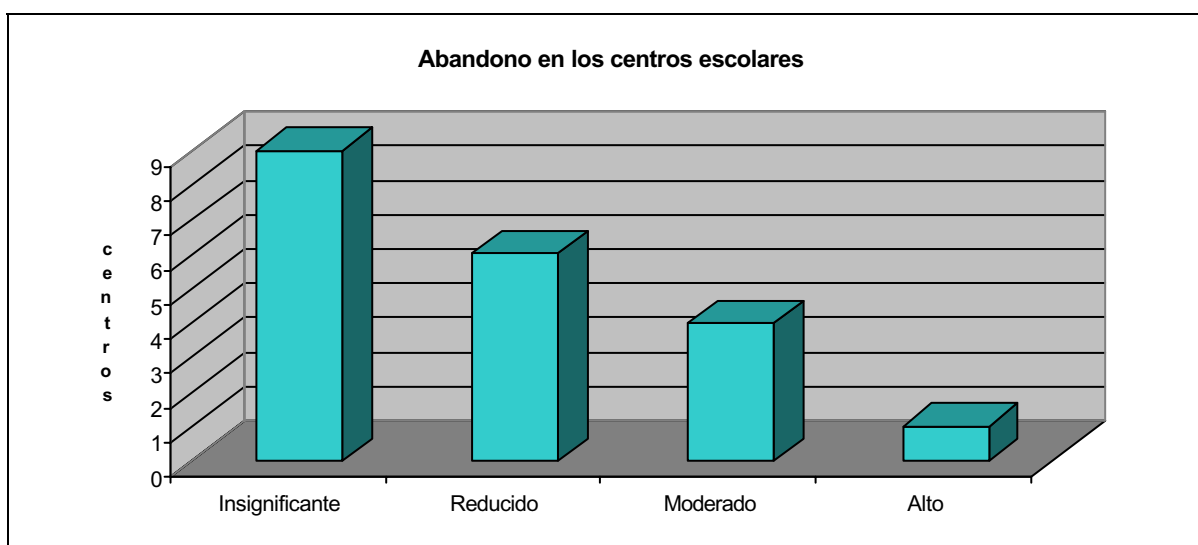
- **Absentismo escolar entre grupos de origen extranjero**

Aunque, como hemos visto, el absentismo escolar no es privativo del alumnado de origen extranjero, examinamos a continuación los grupos no españoles en que en mayor medida se da el fenómeno. La unidad de análisis es el centro escolar, de modo que examinamos la proporción de centros con alumnado perteneciente a cada “grupo nacional” que registran absentismo entre dicho grupo.

Nacionalidades de origen	Centros donde se refiere escolar	Centros con alumnado de cada “grupo nacional”	% de centros con desfase escolar en cada grupo
Marroquíes	2	12	16,67%
Subsaharianos	0	12	0,00%
Ecuatorianos	1	12	8,33%
Colombianos	2	12	16,67%
Argentinos	0	12	0,00%
Otros latinoamericanos	0	11	0,00%
Chinos	1	11	9,09%
Ingleses	1	10	10,00%
Alemanes	0	11	0,00%
Otros europeos UE	1	10	10,00%
Europeos del Este	0	11	0,00%
Otras nacionalidades	1	10	10,00%

Como se puede apreciar en la primera columna, la de datos absolutos, en el peor de los casos son dos centros, el 16% de los que escolarizan alumnos de determinada procedencia, los que registran cierto nivel de absentismo en dicho grupo. El fenómeno es, pues, poco relevante numéricamente y solo en términos relativos tiene algún interés: entre colombianos y marroquíes se muestra mayor incidencia relativa del absentismo escolar, también presente, aunque en menor medida, entre alumnado de origen ecuatoriano, inglés...

4. Abandono escolar



Base: número de centros escolares

De acuerdo a la información contenida en el cuadro precedente, al abandono escolar es insignificante en la mayor parte de los centros integrantes de la muestra, y solo en 5 de ellos (25%) alcanza los niveles “moderado” o “alto”. Como se aprecia en la tabla que sigue, la norma es la incidencia igual del abandono entre alumnos españoles y no españoles, pero sí se amplía la diferencia a favor de los primeros en relación al absentismo escolar: es decir, en 5 centros de la muestra el abandono es mayor entre los extranjeros y solo en 1 ocurre al contrario.

Incidencia relativa del abandono escolar	Centros
Mayor entre los españoles	5,26%
Mayor entre los extranjeros	31,58%
Igual en ambos grupos	63,16%

- **Razones del abandono escolar**

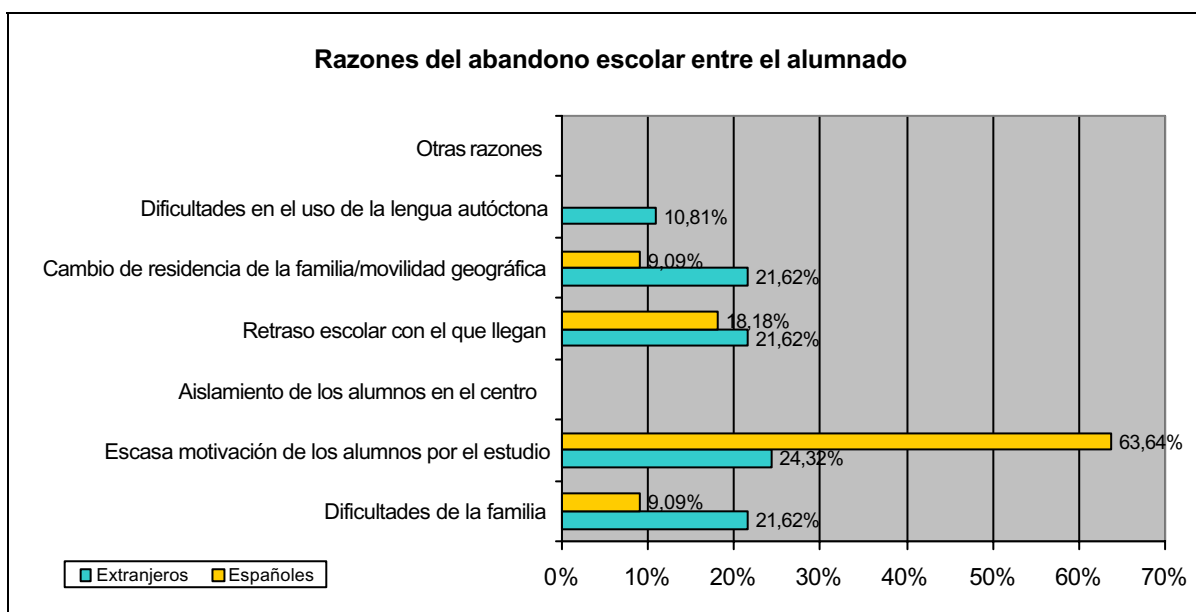
Vemos ahora las razones del abandono escolar. Dada su desigual incidencia entre españoles y alumnos de origen extranjero, es de esperar que las causas en uno y otro caso sean diferentes.

Razones del abandono	Extranjeros	%	Españoles	%
Las dificultades de la familia	8	21,62%	2	9,09%
La escasa motivación de los alumnos por el estudio	9	24,32%	14	63,64%
El aislamiento de los alumnos en el centro escolar	0	0,00%	0	0,00%
El retraso escolar con el que llegan	8	21,62%	4	18,18%
El cambio de residencia de la familia o su alta movilidad geográfica	8	21,62%	2	9,09%
Las dificultades en el uso de la lengua autóctona	4	10,81%	0	0,00%
Otras razones	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL respuestas	37	100%	22	100%

Los datos contenidos en el cuadro anterior muestran que, de acuerdo a la opinión de nuestros informantes, la principal razón del abandono escolar por parte de los alumnos españoles es la falta de motivación por el estudio, de modo que tal acapara casi dos tercios de las respuestas.

Entre las razones referidas al alumnado de origen extranjero hay mayor dispersión, de manera que, aunque también la escasa motivación por el estudio es la de mayor peso (24% de las respuestas), de hecho tiene mucha menor importancia relativa que entre los españoles. Además de esta razón, entre los alumnos de origen extranjero figuran las dificultades (económicas, legales, etc.) de la familia, su alta movilidad geográfica y el retraso curricular con que los alumnos llegan al centro como otros motivos de peso similar al enunciado en primer lugar. Finalmente, un 11% de las respuestas referidas a estos mismos alumnos se refieren a su dificultad en el manejo del español como causa de abandono, y este particular resulta especialmente preocupante, por cuanto es responsabilidad de las autoridades educativas disponer los medios para neutralizar este obstáculo.

Así pues, la voluntad del alumno – cifrada aquí en su escasa motivación por el estudio – cobra mucha mayor importancia entre los españoles como causa de abandono que entre los extranjeros, que se ven impelidos al mismo por lo general en función de variables que escapan a su control y que se relacionan con sus condiciones objetivas de vida – dificultades de la familia, alta movilidad geográfica...



- **Abandono escolar entre grupos de origen extranjero**

Dicho esto, examinamos a continuación cuáles son los grupos de alumnos de origen extranjero que registran en mayor medida abandono escolar. Como en relación al absentismo escolar, se ha preguntado a nuestros informantes en qué grupos de alumnos de origen extranjero es mayor la incidencia del abandono escolar: es decir, no hablamos de grupos donde se registra tal fenómeno sino de los que lo registran en mayor medida.

Nacionalidades de origen	Centros donde se refiere abandono escolar	Centros con alumnado de cada "grupo nacional"	% de centros con abandono escolar en cada grupo
Marroquíes	3	6	50,00%
Subsaharianos	2	5	40,00%
Ecuatorianos	1	4	25,00%
Colombianos	2	6	33,33%
Argentinos	0	6	0,00%
Otros latinoamericanos	1	4	25,00%
Chinos	1	4	25,00%
Ingleses	2	4	50,00%
Alemanes	0	4	0,00%
Otros europeos UE	1	5	20,00%
Europeos del Este	2	6	33,33%
Otras nacionalidades	0	2	0,00%

En términos relativos, según permite constatar la tabla precedente, el abandono escolar alcanza a proporción considerable de centros que escolarizan alumnado marroquí, inglés y subsahariano. En tales casos, entre el 40% y el 50% de los centros donde tales alumnos se encuentran refieren abandono escolar en tales grupos. La proporción disminuye a un tercio entre los centros que escolarizan alumnado

procedente de países de Europa del Este y de Colombia y a una cuarta parte entre los que integran ecuatorianos, “otros latinoamericanos”, chinos y – algo menos – “otros europeos de la UE. Finalmente, se comprueba que en los centros que integran argentinos, alemanes o alumnos de “otras nacionalidades”, tales no constituyen los grupos más afectados por el abandono escolar.

IV.2.4. INDICADORES ACTITUDINALES DE INTEGRACIÓN

Hasta ahora hemos examinado algunos aspectos relativos a las condiciones vitales de los alumnos escolarizados en los centros de referencia, al nivel y tipo de implicación de los padres en la educación de los mismos, al nivel curricular de los alumnos y su ritmo de progreso y a ciertas otras características de carácter objetivo tales como la dedicación escolar del alumno y los niveles de desfase, absentismo y abandono escolares.

Ciertamente, aún tratándose de aspectos “objetivos”, no hemos perdido de vista el hecho de que su relato procedía de un informante que, en tanto tal, informaba desde su subjetividad – no hemos comprobado directamente los extremos sobre los que hemos preguntado. Este margen de subjetividad que es obligado considerar en todo caso, se amplía presumiblemente en la descripción de aspectos en sí subjetivos, tales como la percepción de la actitud del alumno en el aula y otros aspectos que a continuación analizamos.

IV.2.4.1. Dinámica en el aula

Siempre que al respecto no disponga el profesor, la ubicación del alumno en el aula es significativa de su posición dentro del grupo de compañeros y sus afinidades entre ellos. Vemos a continuación con quien suele ubicarse espontáneamente el alumno según grupo de origen.

1. Ubicación espontánea del alumno

GRUPOS ORIGEN (% horizontales)	SEGÚN	Chicos de igual nacionalidad	Chico/as españoles	Extranjeros de otras nacionalidades	Muy mezclados
Marroquíes		44,44%	16,67%	0,00%	38,89%
Subsaharianos		40,00%	20,00%	10,00%	30,00%
Latinoamericanos		35,29%	23,53%	5,88%	35,29%
Chinos		25,00%	50,00%	0,00%	25,00%
Europeos de la UE		36,36%	36,36%	9,09%	18,18%
Europeos del Este		40,00%	33,33%	0,00%	26,67%
Otras nacionalidades		33,33%	11,11%	0,00%	55,56%
Españoles		35,29%	0,00%	17,65%	47,06%

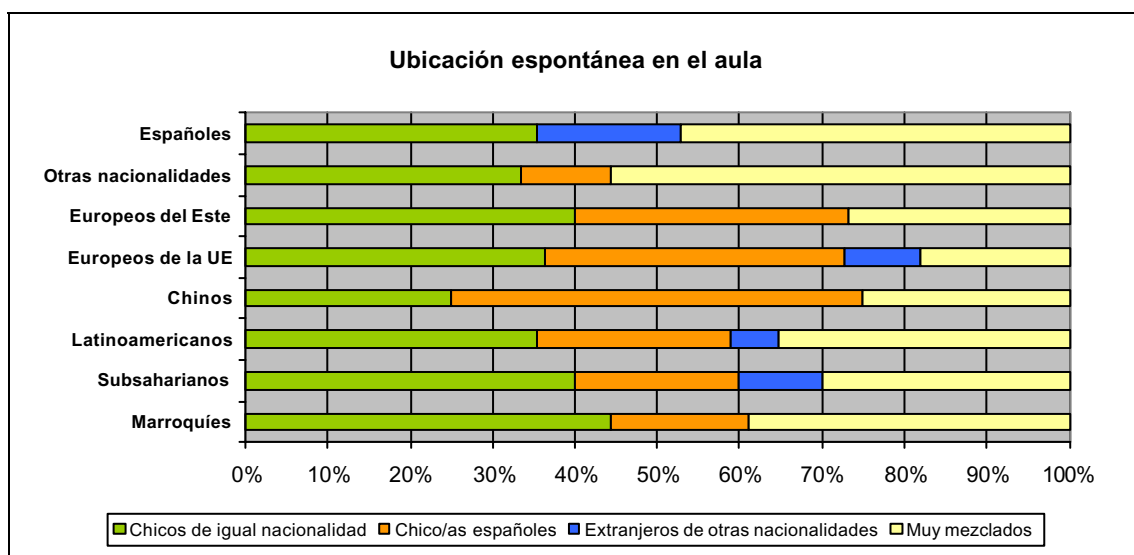
Base teórica para cada grupo: número de centros donde se escolariza.

De acuerdo a los datos precedentes, podemos distinguir entre los alumnos escolarizados en los centros escolares de nuestra muestra 4 grupos con diferente – en alguna medida - comportamiento:

- Grupos donde la norma – lo más frecuente – es sentarse junto a compatriotas: marroquíes, subsaharianos y europeos del Este.
- Grupos donde la norma es mezclarse con el resto del alumnado, sin distinguir en cuanto a su nacionalidad de origen: “otras nacionalidades” y españoles.
- Grupos en que es tan frecuente la mezcla indiscriminada como la ubicación con paisanos: latinoamericanos y chinos.
- Grupos donde es tan frecuente la ubicación con paisanos como con españoles: europeos de la UE.

De todos modos, no hay que perder de vista que, sea cual sea la nacionalidad de origen de los alumnos, en ningún caso es más frecuente la ubicación con paisanos que el resto de las modalidades, que muestran menor grado de encapsulamiento sobre el propio grupo. En los grupos donde se observa mayor frecuencia en la ubicación con los paisanos (marroquíes, subsaharianos, europeos del Este) la proporción de centros donde se mezclan con todo el resto del alumnado es similar, de modo que en tales casos la situación está muy polarizada.

Llama la atención, por otra parte, que los europeos, de la UE o de países del Este, en muy pocos centros se mezclan con todos los demás alumnos: o se sientan con compatriotas o lo hacen con españoles, pero rara vez con otros extranjeros.



2. Actitud en el aula

Hemos preguntado a nuestros informantes si perciben alguna diferencia en cuanto a la “actitud” en el aula de alumnos españoles y de origen extranjero. El término “actitud” puede haber sido interpretado en diferentes sentidos en cada caso, de modo que más adelante perfilaremos más claramente este extremo con información adicional.

DIFERENCIA EN EL ACTITUD EN EL AULA	Porcentaje
Sí	20%
No	80%
Total	20 centros

De acuerdo a los datos recogidos, solo en 4 centros de los 20 integrantes de la muestra se refiere la mencionada diferencia. Vemos a continuación qué grupos de alumnos de origen extranjero muestran en el aula una actitud diferente en relación a sus compañeros españoles. Por supuesto, tales diferencias pueden ser positivas o negativas, en modo alguno se pretendió en el enunciado de la pregunta llamar la atención exclusivamente sobre comportamientos diferenciales “a peor” entre los alumnos de origen extranjero:

Grupos en cada centro	Comportamientos diferenciales
Ingléses Otros europeos de la UE Europeos del Este	actitud pasiva, poco colaboradora y participativa en el inicio de su integración a causa de la falta de dominio del castellano.
Ingléses	negativa a aprender el idioma y, sobre todo, falta de control familiar.
Marroquíes	retraimiento, enfrentamiento, actitud reivindicativa.

A la vista de los datos precedentes, parece claro que los informantes han interpretado en el sentido indicado – aunque no buscado – la pregunta planteada: se refieren solo diferencias en detrimento del alumnado de origen extranjero. *Grosso modo*, entre los alumnos de origen europeos, se detecta en algunos casos actitud pasiva y poco participativa, en ocasiones derivada de su reticencia al aprendizaje del idioma. Entre los marroquíes, se percibe en ocasiones retraimiento y en otras cierta “beligerancia”. Entre unos – europeos – y otros grupos – marroquíes – las actitudes negativas difieren: la negativa al aprendizaje del idioma puede derivar entre los ingleses de su autopercepción como procedentes de un país “más desarrollado” que España. El comportamiento de algunos alumnos marroquíes puede estar condicionado precisamente por lo contrario, por cierta vivencia de discriminación o estigmatización como pertenecientes a un grupo nacional que en España es percibido en términos negativos.

Pero veamos qué actitud muestran los alumnos durante la dinámica de clase:

ACTITUD EN EL AULA (% verticales)	ORIGEN DEL ALUMNADO							
	Marroquí	Subsahariano	Latino	Chino	Europeo UE	Europeo Este	Otros	Español
Atentos y participativos	9,52%	25%	47,62%	50%	25,00%	20%	18,18%	26,32%
Atentos pero poco participativos	47,62%	37,5%	33,33%	50%	37,50%	60%	63,64%	36,84%
Poco atentos pero no interfieren en la atención de los compañeros	14,29%	25%	9,52%		25,00%	20%	18,18%	13,16%
Poco atentos e interfieren en la atención de sus compañeros	28,57%	12,5%	9,52%		12,50%			23,68%

Base teórica: número de grupos “nacionales” en todos los centros por número de posibles respuestas por grupo (4)

En este caso – como se señala en la aclaración de la base teórica de referencia – se ha ofrecido al informante la posibilidad de registrar más de una respuesta por cada grupo, y ello porque resulta lógico esperar que no todos los procedentes de determinado lugar han de comportarse de igual modo.

Al respecto que analizamos, el menor grado de variación se registra entre el alumnado procedente de países de Europa del Este y de “otras nacionalidades”, de modo que en ambos casos en torno al 60% de las respuestas recogidas los muestran como “atentos pero poco participativos”. En todos los grupos, salvo entre los latinoamericanos, este es el comportamiento más frecuentemente referido, aunque nunca con tanta intensidad como entre europeos del Este.

El mayor grado de variación en cuanto al comportamiento en el aula se observa entre españoles y el resto de los europeos de la UE: en ambos casos más de un tercio de las respuestas suscriben la norma general y una cuarta parte una actitud “atenta y participativa”. La falta de atención se registra, también en ambos casos, en el tercio restante de las respuestas: solo los alumnos de origen marroquí registran mayor proporción en cuanto a respuestas referidas a comportamientos faltos de atención. Sin embargo, continuando la comparación entre españoles y resto de europeos de la UE, la proporción que entre los primeros alcanza la actitud de no atención e interferencia en la de los compañeros duplica la referida a los segundos. Así pues, la proporción de respuestas que en ambos grupos refieren actitud atenta por parte de los alumnos es similar, pero no la referida a comportamientos molestos en clase, que se registra con mayor frecuencia entre los españoles, solo superados a este respecto por los alumnos de origen marroquí.

Entre estos últimos el 50% de las respuestas refieren atención poco participativa, mientras al actitud atenta y participativa se registra en menor proporción (10% de las

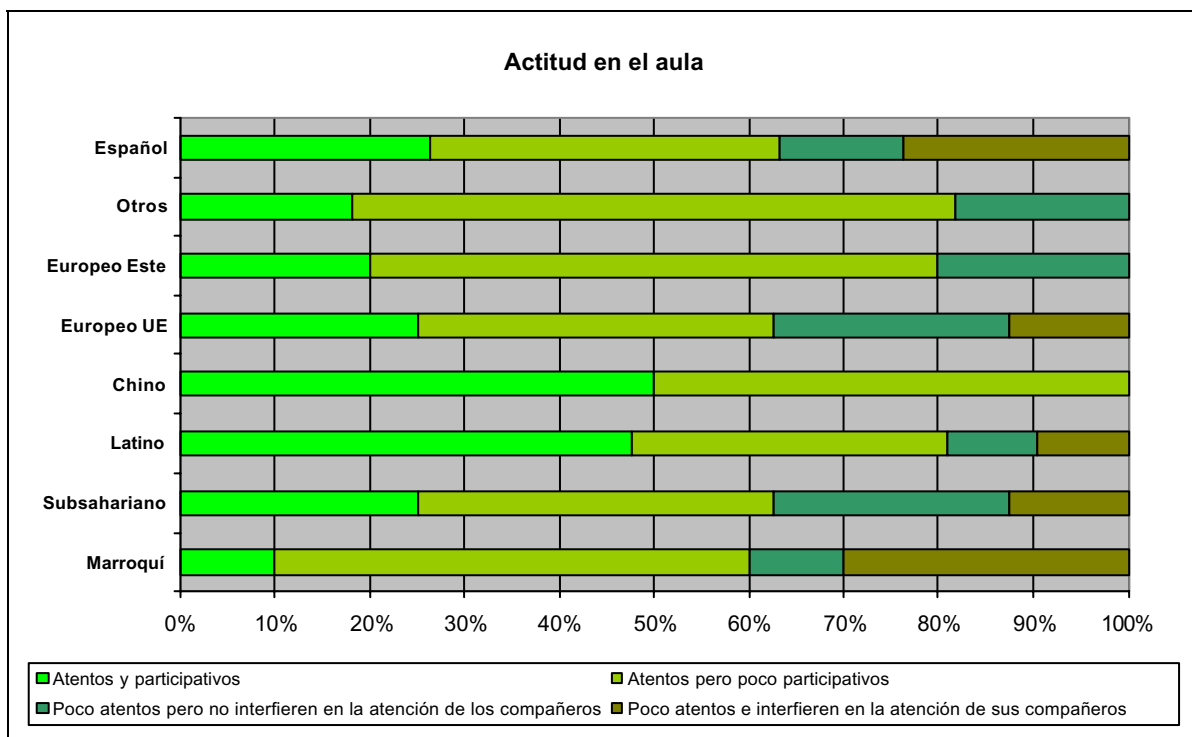
respuestas) que en el resto de los grupos y la no participativa y molesta (interferencia en la atención de los compañeros) en mayor proporción.

Como respecto de los europeos de la UE (incluyendo españoles), entre los alumnos de origen subsahariano un tercio de las respuestas muestran falta de atención en clase, aunque la interferencia en la atención ajena es similar a la referida a europeos de la UE y, en consecuencia, la mitad en proporción que la predicada de los españoles.

Los alumnos que muestran mejor comportamiento en clase, en tendiendo por tal la atención participativa – son de origen latinoamericano, indudablemente. Entre ellos, casi la mitad de las respuestas refieren tal comportamiento y un tercio de las mismas atención no participativa. La falta de atención, molesta o no para el resto del grupo, se da en proporción mucho menor a cualquier otro grupo.

Así pues, tres conclusiones claras al respecto:

- Entre todos los grupos de alumnos, la norma es la atención no participativa, particularmente entre europeos del Este, respecto de los cuales en ninguno de los centros se refiere falta de atención con interferencia en la marcha de la clase. Estos chicos, nunca molestan, parecen respetuosos siempre con el profesor.
- Los alumnos de origen latinoamericano son los más participativos en clase. En términos generales, puede decirse que son el mejor – no el menos molesto en todo caso – alumnado desde el punto de vista de nuestros informantes.
- Los grupos con más frecuencia tildados de molestos en clase – falta de atención e interferencia en la ajena – son los españoles y, en mayor medida, los marroquíes. Sin embargo, entre los primeros la proporción de respuestas que refiere atención participativa dobla largamente la referida a los segundos, los menos participativos – a decir de nuestros informantes – entre todos los grupos.



GRUPOS POR ORIGEN	Moda	Media	Desviación típica
Marroquíes	2	2,6	1,05
Subsaharianos	2	2,25	1,04
Latinoamericanos	1	1,95	0,95
Chinos	1-2	1,5	0,58
Europeos de la UE	2	2,38	0,97
Europeos del Este	2	2,13	0,63
Otras nacionalidades	2	2,18	0,60
Españoles	2	2,42	1,11

Los datos precedentes han de interpretarse teniendo en cuenta que oscilan idealmente entre 1 y 4, donde 1= atentos y participativos, 2= atentos y poco participativos, 3= poco atentos pero no interfieren en la atención de sus compañeros y 4 = poco atentos e interfieren en la atención de sus compañeros.

Tal como se aprecia en la antedicha tabla, la moda en todo grupo es 2, esto es, la escucha atenta pero poco participativa, salvo entre los alumnos de origen latinoamericano, entre quienes la situación más frecuentemente referida es la escucha atenta y participativa (no consideramos en el análisis al alumnado chino, debido a su escasísima presencia en los centros). Dicho esto, las medias presentan mayor discrepancia y señalan a marroquíes, españoles y otros europeos de la UE como los grupos con comportamiento menos deseable en clase – aunque las 2 últimas quedan lejos del valor 3 (falta de atención).

En todos los grupos considerados se registra considerable desviación típica, esto es, dispersión en cuanto a los datos recogidos, salvo entre los europeos del Este, como ya

advertimos previamente. En conclusión, la información previa no puede caracterizarse en modo alguno de alarmante: por lo general, los niños atienden en clase, y ello en todo grupo de origen.

Finalmente, como en el análisis de variables anteriores, examinamos la de referencia en relación al centro escolar donde se escolariza el alumnado. La idea que justifica este examen ya ha sido expuesta: es posible que el comportamiento analizado no se relacione tanto con la procedencia del alumno como con la dinámica interna del propio centro o las condiciones ambientales en que tal se inserta y que condicionan, indudablemente, su propio funcionamiento.

CENTROS	Moda	Media	Desviación típica
1	2	1,91	0,94
2	2	2	0,76
3	2-3	2,5	1
4	2	2,6	1,03
5	1	1	0
6	3	2,88	0,83
7	1-2	1,90	0,99
8	2	2,75	0,89
9	2	2	0
10	2	2	1,10
11	1	2	1,41
12	2	2	0
13	1	1	0
14	3	3	0,82
15	2	1,67	0,58
16	4	3,38	0,74
17	2	2	0
18	2	1,88	0,99
19	2-4	2,60	1,34
20	2	2,29	0,99

El cuadro anterior muestra claramente que la variación respecto de la actitud del alumnado en los centros es mayor que entre grupos nacionales. No solo las medias en este caso muestran mayor margen de variación, también las desviaciones típicas son por lo general más elevadas que el promedio de las registradas en el análisis por grupos “nacionales”. Ciertamente, hay algunos centros donde la desviación típica es 0, esto es, el comportamiento de los alumnos en el aula no difiere en absoluto según su procedencia; pero son pocos centros, un 25% del total. En tales casos, cabe pensar que la dinámica del centro se antepone a las diferencias actitudinales según procedencia y las uniformiza.

Así pues, es posible concluir que ambas variables, el centro escolar y, sobre todo, la nacionalidad de origen de los alumnos guardan relación con su actitud en el aula. Parecen existir particularidades comportamentales relacionadas con la procedencia –

que, a su vez, pudieran estar mediadas por el nivel educativo de los padres o la situación económica de la familia y su clase social – pero parece ocurrir también que tales son neutralizadas en algunos centros, posiblemente en función de su organización y funcionamiento internos.

- **Causas de baja participación en el aula**

En este punto analizamos las causas que, a juicio de nuestros informantes, condicionan la baja participación de los alumnos en la dinámica del aula, participación que, como hemos, visto, no es baja en realidad entre los alumnos de origen latinoamericano.

CAUSAS DE BAJA PARTICIPACIÓN	Dificultad con el idioma	Bajo nivel de partida	Timidez (miedo al ridículo)	Falta de interés	Falta de adaptación	Otros
Marroquíes	57,14%	21,43%	7,14%	7,14%		7,14%
Subsaharianos	66,67%	33,33%				
Latinoamericanos		66,67%	16,67%		16,67%	
Europeos de la UE	40%	20%		20%	10%	10%
Europeos del Este	54,55%	27,27%	9,09%	9,09%		
Otras nacionalidades	75%	25%				
Españoles		28,57%	28,57%	42,86%		

Es claro que entre los alumnos cuya lengua materna no es el español las dificultades idiomáticas son las principales responsables de su baja participación en el aula, particularmente entre alumnos de “otras nacionalidades”, subsaharianos, marroquíes y europeos del Este. Entre los alumnos latinoamericanos, el bajo nivel curricular de partida copa dos tercios de las razones aludidas y sustituye al deficitario manejo del idioma como principal causa de la baja participación. El bajo nivel curricular se sitúa como segunda causa en importancia en los grupos no hispanohablantes, a excepción de los españoles.

Entre los españoles la falta de interés es referida como causa principal de su baja participación, y cobra un peso que no alcanza en ningún otro grupo ni muy remotamente. También entre ellos la timidez tiene mayor peso relativo que en otros grupos, aunque es la segunda causa referida en relación a los latinoamericanos – entre quienes también la falta de adaptación tiene peso similar como condicionante de baja participación.

3. Relación con los profesores

Tras el análisis del comportamiento en el aula entre el alumnado de referencia y las causas de la baja participación en su dinámica – cuando tal ocurre efectivamente -, examinamos el carácter de las relaciones que se establecen con el profesor. Este

aspecto está muy relacionado con la autoridad atribuida al mismo por parte del alumno y, en alguna medida, nos remite a los patrones culturales de los grupos de referencia.

RELACIÓN CON LOS PROFESORES (% verticales)	PROCEDENCIA GEOGRÁFICA							
	Marroquí	Subsahariano	Latino	Chino	Europeo UE	Europeo del Este	Otros	Español
Atentos y participativos	7,41%	12,50%	20,00%	11,11%	12,50%	21,05%	20,00%	14,89%
Se comunican fluidamente	7,41%	12,50%	20,00%	11,11%	6,25%	5,26%	10,00%	17,02%
Trato abierto y confiado	22,22%	25,00%	36,00%	33,33%	31,25%	26,32%	30,00%	25,53%
Siguen órdenes de acuerdo con su edad	25,93%	25,00%	20,00%	33,33%	12,50%	26,32%	20,00%	14,89%
Les cuesta reconocer/obedecer la autoridad	18,52%	25,00%	4,00%	0,00%	18,75%	0,00%	0,00%	14,89%
Retraídos y poco participativos	18,52%	0,00%	0,00%	11,11%	18,75%	21,05%	20,00%	12,77%

Podemos agrupar las categorías de respuesta preestablecidas en cuatro grupos: el primero de ellos integrado por las tres primeras categorías; el segundo por la cuarta, el tercero por la quinta y el cuarto por la sexta categoría.

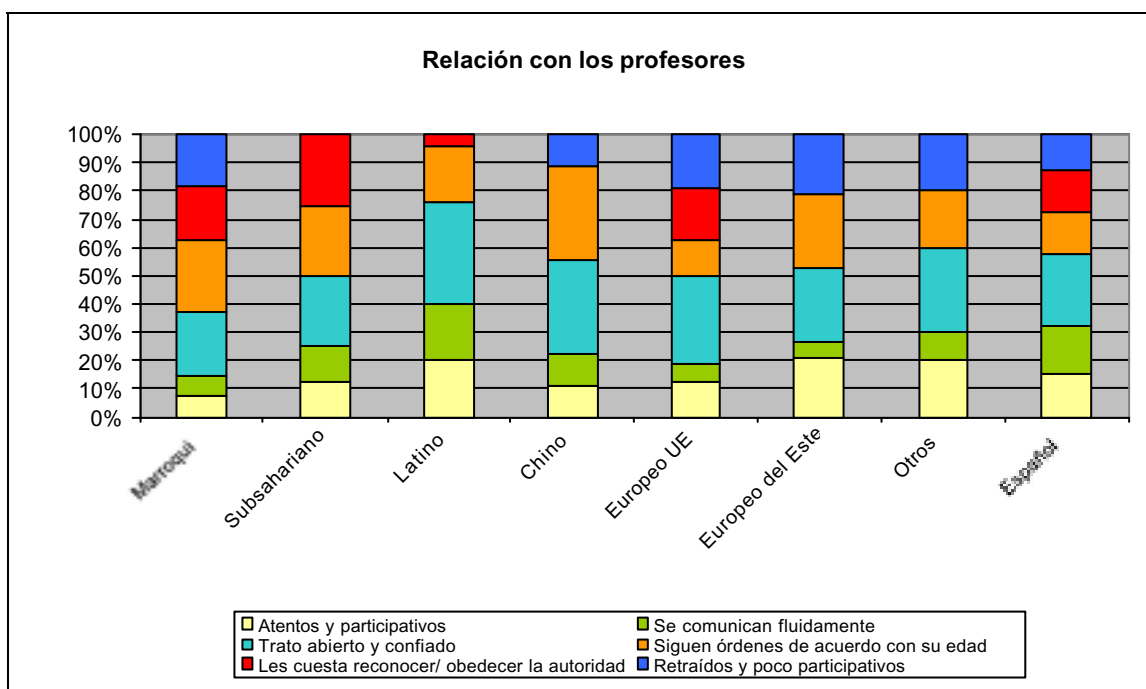
Según esto, en relación al primer grupo de categorías, las que se refieren al trato fluido, comunicativo y abierto con el profesor, podemos distinguir tres grupos de alumnos, el primero integra los que registran más del 60% de las respuestas en tales categorías y en él se incluyen latinoamericanos (76%) y alumnos de “otras nacionalidades”. El segundo grupo integra los que registran una proporción de respuestas en este grupo en torno al 50% : subsaharianos y europeos (de toda nacionalidad, incluidos españoles). Finalmente, el tercer grupo está integrado por los alumnos de origen marroquí, entre quienes algo más de un tercio de las respuestas a ellos referidas se registran en las tres categorías de referencia.

Una segunda línea de análisis se refiere a la falta de reconocimiento de la autoridad del profesor por parte de los alumnos. La proporción de respuestas en esta categoría es desdeñable o inexistente entre todos los grupos, a excepción de alumnos de origen africano, españoles y europeos de la UE. Entre tales, la proporción de respuestas asociadas a esta categoría es mayor para los subsaharianos (25%), algo menor e idéntica entre marroquíes y europeos de la UE y 10 puntos porcentuales menos entre los españoles. Así pues, se refieren problemas de falta de respeto a la autoridad entre el alumnado de los centros integrantes de la muestra, aunque tales no sean generalizables al conjunto del mismo ni alcancen altas proporciones entre las respuestas referidas a los grupos que sí presentan tal comportamiento.

El retraimiento y la falta de participación existe en todos los grupos “nacionales”, salvo latinoamericanos – en coherencia con lo ya dicho – y subsaharianos. En el resto de los grupos existe, también entre los españoles, aunque en menor medida que entre los grupos no hispanohablantes de origen. Por eso pudiera pensarse, tal como efectivamente opinaban nuestros informantes, que tal comportamiento está

relacionado con la falta de dominio de la lengua española, pero no exclusivamente, puesto que también se da entre los autóctonos.

Más difícil es examinar el significado concreto de la categoría “siguen órdenes de acuerdo a su edad”. Teniendo en cuenta las otras categorías predefinidas, puede interpretarse esta como actitud respetuosa sin más, poco participativa y abierta pero tampoco retraída. Las proporciones registradas en los diferentes grupos no difieren grandemente, situándose en torno al 25%, siendo más baja entre españoles y el resto de europeos de la UE.



Resumimos a continuación la información anterior. No es posible presentar medias, por cuanto se trata de una variable nominal.

GRUPOS POR ORIGEN	Moda	Desviación típica
Marroquíes	4	1,48
Subsaharianos	3-4-5	1,41
Latinoamericanos	3	1,12
Chinos	3-4	1,41
Europeos de la UE	3	1,65
Europeos del Este	3-4	1,74
Otras nacionalidades	3	1,77
Españoles	3	1,63

La moda más repetida es 3, categoría referida al “trato confiado y abierto”, y se registra entre latinoamericanos, europeos de la UE, Otras nacionalidades y españoles. Entre chinos y europeos del Este, esta categoría se presenta con igual frecuencia que la 4, es decir, “siguen órdenes de acuerdo a su edad”: se trata de alumnos “correctos” en su comportamiento pero menos abiertos y distendidos que los integrados en los

grupos antes mencionados. La mayor variación al respecto se da entre el alumnado de origen subshariano, donde las dos categorías ya mencionadas se registran con igual frecuencia que la relativa a la dificultad del reconocimiento de la autoridad (categ. 5).

En cuanto a la desviación típica o varianza intragrupo, es más elevada entre los europeos de toda nacionalidad – también españoles – y menos, como era de esperar, entre los alumnos de origen latinoamericano.

Vemos a continuación si la actitud del alumno frente al profesor guarda alguna relación con el centro escolar en que se escolariza.

CENTROS	Moda	Desviación típica
1	1	1,76
2	6	1,96
3	3	1,98
4	4	1,47
5	3	0
6	4	0
7	3	1,54
8	2/3/4/6	1,54
9	--	--
10	3	1,51
11	2/ 3/ 4	1,11
12	3/ 4	0,53
13	1	0
14	6	2,19
15	3	0
16	4/ 5	0,55
17	3	0
18	1	1,98
19	4/ 6	1,00
20	3/ 6	1,79

Es claro que la variación respecto de la variable que analizamos es mayor, en términos generales, en el seno de los centros escolares que de cada grupo “nacional”. Aún así, como en relación a otras variables hemos constatado antes, lo cierto es que en algunos centros escolares la desviación típica es nula o considerablemente inferior al promedio de las registradas por grupos nacionales, es decir, que en tales centros no existe diferencia alguna – o es muy leve – en cuanto al comportamiento de los alumnos de diferente procedencia. Esta situación es predicable de un tercio de los centros integrantes de la muestra: en 4 de estos 7 centros, la moda es 3 o 1, es decir, indica actitudes muy positivas (trato abierto y confiado, atentos y participativos); solo en uno de estos 7 centros el comportamiento más extendido (moda 4-5, desviación típica 0,55) es poco “amable”: acatamiento de órdenes y cuestionamiento de la autoridad del profesor.

El resto de los centros registra considerable variación en relación al comportamiento del alumnado. Concretamente, en 5 de ellos la desviación típica supera a la referida a cualquier grupo nacional, de modo que en tales casos la procedencia del alumnado está más relacionada con su comportamiento que el centro escolar donde estudian.

Una vez más, en conclusión, se aprecia cómo en determinados centros apenas existen diferencias en cuanto a las actitudes del alumnado, sea cual sea su origen, y cómo en otros la homogeneidad actitudinal y comportamental existe en mayor medida en el seno de los grupos de procedencia que del centro en su conjunto. El potencial explicativo de cada variable – grupo de procedencia o centro de estudios – depende, pues, del caso, de modo que ambas, en última instancia, se revelan de interés.

4. Problemas en la relación educativa

En nuestro cuestionario hemos incluido una pregunta abierta acerca de los problemas que se plantean en la relación educativa con los menores de origen extranjero. En el cuadro siguiente - tal como hicimos el pasado año, febrero 2002 – hemos organizado los problemas referidos en una serie de epígrafes.

ROBLEMAS EN LA RELACIÓN EDUCATIVA CON ALUMNOS DE ORIGEN EXTRANJERO	Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Deficiente manejo del idioma - Incomprensión del idioma originario por parte de los profesores - Desfase curricular - Escolarización tardía - Determinación de su nivel académico
	Familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Poco interés de la familia - Dificultad del centro para comunicarse con las familias (exceso de trabajo, desconocimiento del idioma...) - Problemas económicos y familiares
	Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> - Desgana y apatía - Falta de interés - Escasa motivación (latinos) - Falta de hábito de estudio - Problemas disciplinarios: aquí no hay castigos corporales, de modo que creen poder hacer lo que quieren - Absentismo - Tienen conciencia de ser extranjeros - Sentimiento de discriminación - Timidez en la relación con los compañeros - Falta de expectativas de escolarización superior - Tendencia a formar subgrupos
	Cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de integración - Costumbres - Dificultad de adaptación - Diferencias culturales en cuanto al tratamiento del género

	Material	<ul style="list-style-type: none"> - Visten peor - Diferencias en cuanto al nivel económico de las familias - No traen (o les falta) material escolar - Falta de recursos adicionales y específicos medios en el centro (estos alumnos precisan atención continua)
--	-----------------	--

Ciertamente, los problemas en esta ocasión referidos en casi nada difieren de los hechos constar en la pasada entrega (febrero 2002) de esta Red. Es interesante constatar, en todo caso, que la formulación misma de los problemas es significativa de la atribución de responsabilidad última en los mismos por parte del informante. Así, cuando se refieren explícitamente como problemas la “incomprensión del idioma originario por parte de los profesores” o la “falta de recursos adicionales y específicos en el centro”, se está asumiendo implícitamente que sobre la administración española recae una responsabilidad de atención a la nueva situación que plantea en los colegios la llegada de los niños hijos de inmigrantes.

Hay un segundo elemento que queremos aquí destacar, debido a su novedad en relación a la información presentada el año pasado: alguno de nuestros informantes hace referencia al sentimiento de discriminación entre estos niños y a su conciencia de ser diferentes, “extranjeros”. Obviamente, más allá del correlato real que tales percepciones puedan tener, tales sentimientos en el niño contribuyen a distanciarle del resto o a fomentar su trato en exclusiva con paisanos, si los hay en número suficiente en el centro.

A nivel cultural, los problemas referidos no afectan solo a la población marroquí – a ella se refieren las “diferencias culturales en cuanto al tratamiento del género” – sino también, y esto pocas veces es considerado en los estudios que sobre integración de inmigrantes se llevan a cabo, a la población procedente de países de la UE, particularmente a los ingleses. Entre los alumnos de esta nacionalidad ya hemos referido previamente la reticencia en algunos casos al aprendizaje del español, que no se ha encontrado entre alumnos procedentes de terceros países.

Para terminar. Es evidente que la información contenida en el cuadro anterior presenta un verdadero “rosario” de problemas que, en primer lugar, no pueden ser obviados y, en segundo lugar, han de ser afrontados desde las instancias pertinentes y en la medida – claro está – que ello sea posible. Esto reza particularmente en lo relativo a desfase idiomático y curricular de los niños pero también en relación al conocimiento de las diferentes culturas de origen presentes en el centro escolar: que el niño se sepa “extranjero” puede ser inevitable, pero que perciba su “diferencia” como negativa o como fuente de desprestigio – con la consiguiente repercusión en el descenso de su autoestima - depende también de la forma en que su entorno se haga pública tal diferencia – programas de difusión cultural, conocimiento mutuo...

- **Causas de los problemas en la relación educativa con alumnado de origen extranjero**

Si hemos dado cuenta de los problemas surgidos en la relación educativa con alumnado de origen extranjero, vemos ahora cuales son las causas a que atribuyen tales problemas nuestros informantes:

CAUSAS PROBLEMAS RELACIÓN EDUCATIVA	Absolutos	% verticales
Su condición de extranjeros	5	10,20%
Sus problemas con los papeles	0	0,00%
El nivel educativo de sus familias	8	16,33%
El nivel económico de sus familias	5	10,20%
El tiempo que llevan en España	8	16,33%
La diferencia en la escolarización previa (desfase)	13	26,53%
El estilo de vida diferente de su país de origen	10	20,41%
Otros factores	0	0,00%

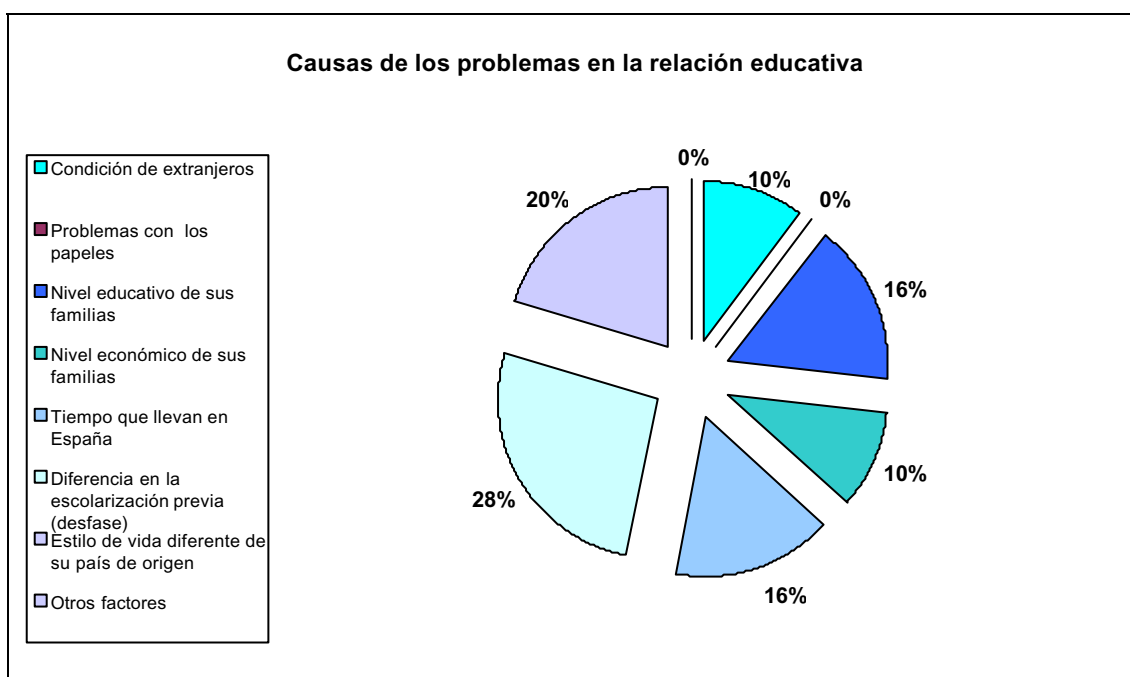
Si examinamos los porcentajes anteriores, podemos distinguir entre las categorías que resultan estrictamente predicables de los alumnos y otras que afectan a su entorno y es mediante tal que dificultan su inserción escolar. Las circunstancias que inscribimos en el “entorno” de los menores tienen que ver sobre todo con sus familias, en concreto nivel educativo y económico de las mismas. A tales variables corresponde el 27% de las respuestas recogidas. Obviamente, tales factores influyen también – así lo han mostrado muchos estudios relativos al tema – en las condiciones de inserción escolar de los españoles, de cualquier alumno. Los problemas con los papeles son predicables también de las familias, y no del niño, pero sí guardan relación con la condición de extranjeras de las mismas.

El tiempo que llevan en España y el desfase curricular importado guardan relación directa con las posibilidades de logro escolar de los niños y son referidas como causa de los problemas en la relación educativa en el 43% de los casos. Así, los condicionantes estrictamente educativos, y no culturales (20%) o familiares (27%) son los que más pesan como condicionantes de los citados problemas y son también los más susceptibles de ser mitigados desde intervenciones pertinentes por parte de las autoridades educativas mediante acciones pertinentes.

Pero es posible también considerar conjuntamente el efecto de las categorías “condición de extranjeros” y “estilo de vida diferente en el país de origen”. Ambos factores incorporan conjuntamente casi el 31% de las respuestas y pueden ser considerados bajo el epígrafe “de índole cultural”. Sin embargo, en la primera categoría la responsabilidad del “problema” puede recaer en mayor medida sobre la sociedad receptora que sobre el propio alumnado de origen extranjero: ser “extranjero”, en principio, no condiciona sino la percepción que uno mismo y, sobre todo, la que los demás tienen del individuo. Sin embargo, la alusión al “estilo de vida diferente” sí hace recaer sobre el niño de origen extranjero la responsabilidad del

problema, puesto que se trata de algo objetivo que puede manifestarse en comportamientos objetivos.

No es posible determinar en qué sentido hayan podido interpretar nuestros informantes el significado de la categoría “ser extranjeros”: seguramente algunos lo han hecho desde la óptica que acabamos de señalar pero también es posible que otros en realidad hayan querido aludir a particularidades reales en el modo de vida, valores y actitudes, particularidades entendidas aquí como obstáculo a la idónea integración escolar del menor.



IV.2.4.2. Dinámica fuera del aula: adaptación al entorno, relación con el grupo de pares

Precisamente este apartado puede contribuir a dilucidar en qué medida la condición de extranjero o las posibles particularidades culturales en cada caso condicionan la integración escolar de los niños de origen extranjero. Examinamos a continuación aspectos tales como la nacionalidad de los compañeros de recreo de estos menores – donde la propia elección entra en juego tanto como la de los otros niños –, la españolización del nombre y las actividades de ocio realizadas (escolares y extraescolares).

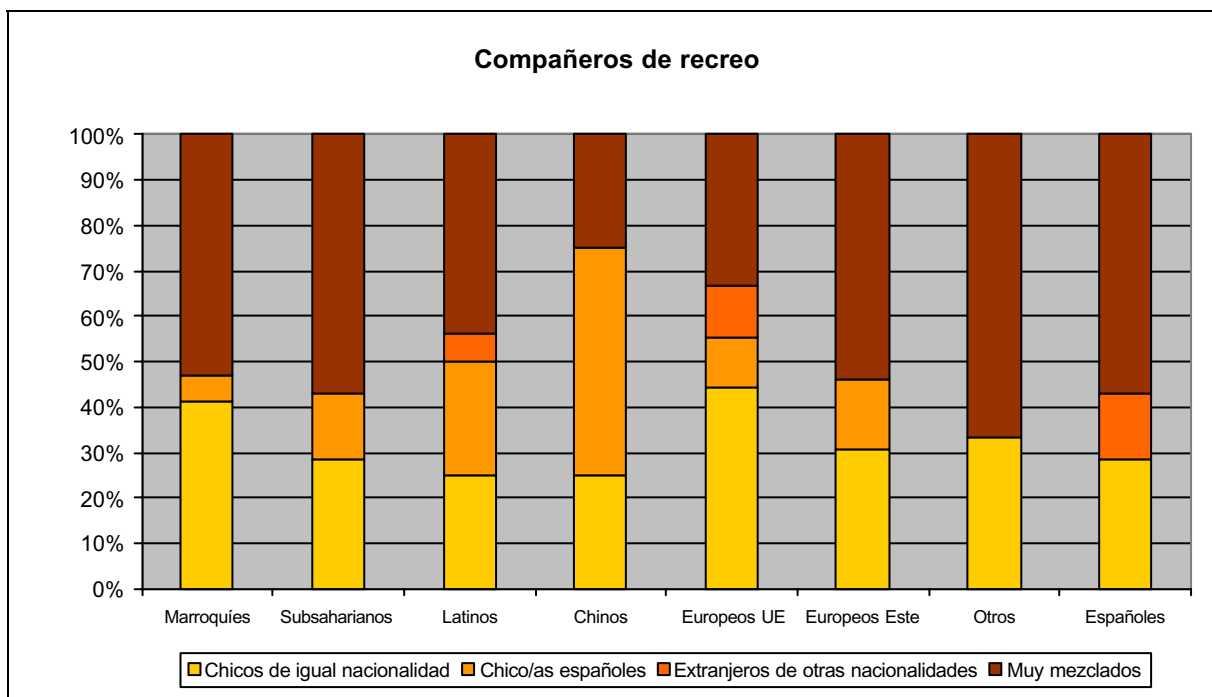
1. Compañeros de recreo

ALUMNOS SEGÚN PROCEDENCIA (% horizontales)	Chicos de igual nacionalidad	Chico/as españoles	Extranjeros de otras nacionalidades	Muy mezclados
Marroquíes	41,18%	5,88%	0,00%	52,94%
Subsaharianos	28,57%	14,29%	0,00%	57,14%
Latinoamericanos	25,00%	25,00%	6,25%	43,75%
Chinos	25,00%	50,00%	0,00%	25,00%
Europeos de la UE	44,44%	11,11%	11,11%	33,33%
Europeos del Este	30,77%	15,38%	0,00%	53,85%
Otras nacionalidades	33,33%	0,00%	0,00%	66,67%
Españoles	28,57%	0,00%	14,29%	57,14%

Base teórica: sumatorio del número de grupos “nacionales” por centro (en algunos casos se hace constar más de una respuesta por grupo, todas están incluidas en la tabla).

Tal como se aprecia en la tabla anterior, la norma en todos los grupos de referencia es el intercambio con alumnos de toda procedencia en el recreo. La única excepción está constituida por los europeos de la UE (el 44% de las respuestas muestran que se relacionan solo con chicos de igual nacionalidad), dato este que no contraría lo que respecto de ellos venimos viendo en este informe. Sin embargo, y aunque no constituya entre ellos la norma, también los alumnos marroquíes muestran propensión al trato exclusivo con sus paisanos. Las razones asociadas a uno y otro caso no serán, posiblemente, las mismas, habida cuenta de la diferencia de estereotipos asociados en el imaginario español a uno y otro grupo. En todo caso, es posible que no sea tanto el rechazo de los compañeros respecto del marroquí – habida cuenta del estigma social que sobre tal población recae - el principal condicionante de su relativo “aislamiento”; puede que tal situación se deba a la propia autoexclusión de estos niños – en virtud de dicho estigma social – o a dificultades idiomáticas, diferencias culturales percibidas... No es posible determinar, en base a la información de que disponemos, las causas de tal fenómeno.

Un segundo elemento a destacar tiene que con la omnipresencia de la tendencia a relacionarse solo con compañeros de igual nacionalidad: en mayor o menor medida, esto ocurre en todos los grupos, aunque más entre europeos (exceptuando aquí españoles) y marroquíes.



2. Españolización del nombre

La norma es la no españolización del nombre entre el alumnado de origen extranjero. Solo dos alumnos chinos (proporción considerable, teniendo en cuenta que son muy pocos), un marroquí y una ucraniana españolizan su nombre entre toda la muestra de alumnos de origen extranjero.

3. Actividades de ocio

También a este respecto la conclusión es tajante: en ninguno de los centros integrantes de la muestra hay diferencia entre las actividades de ocio de españoles y alumnos de origen extranjero.

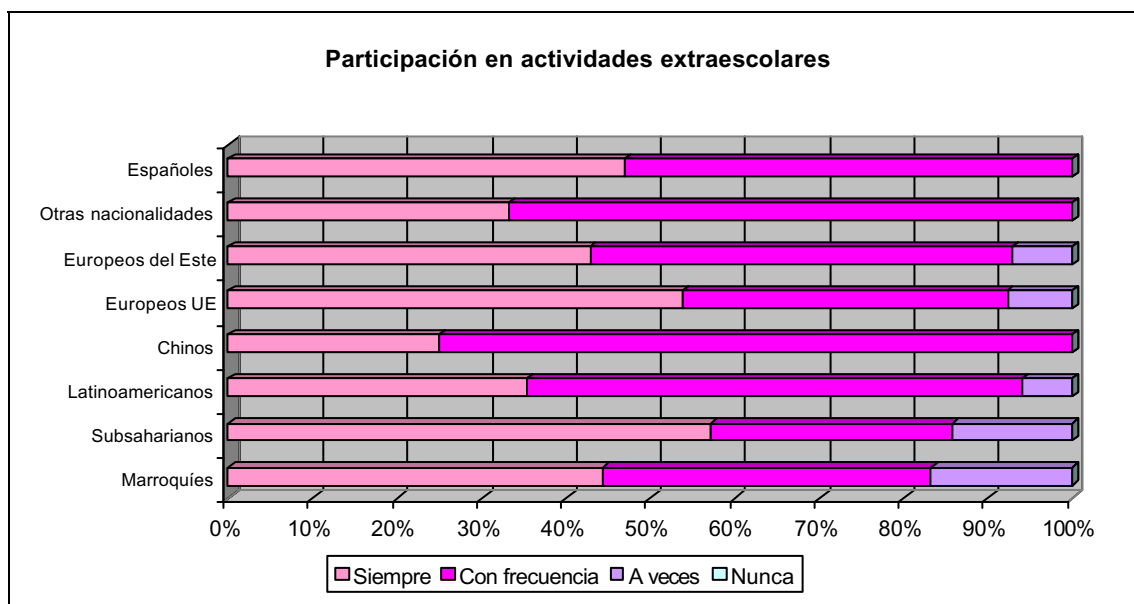
4. Participación en actividades extraescolares

Obviamente, la posibilidad de participar en actividades extraescolares depende de la capacidad adquisitiva de las familias. Hemos visto que tal es algo menor entre las de origen extranjero, aunque también se refieren situaciones de relativa escasez entre las familias españolas.

PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES (% horizontales)	Siempre	Con frecuencia	A veces	Nunca
Marroquíes	44,44%	38,89%	16,67%	0,00%
Subsaharianos	57,14%	28,57%	14,29%	0,00%
Latinoamericanos	35,29%	58,82%	5,88%	0,00%
Chinos	25,00%	75,00%	0,00%	0,00%
Europeos UE	50,00%	35,71%	7,14%	0,00%
Europeos del Este	42,86%	50,00%	7,14%	0,00%
Otras nacionalidades	33,33%	66,67%	0,00%	0,00%
Españoles	47,06%	52,94%	0,00%	0,00%

La situación normal en casi todos los grupos es la participación “frecuente” en este tipo de actividades. En conjunto, los españoles, latinoamericanos y europeos registran mayor participación, mientras entre los alumnos de origen africano – con situación económica más precaria, como hemos constatado – aproximadamente un 15% solo participa “a veces”. La situación relativa a los alumnos de origen subsahariano está más polarizada que la del resto de los grupos, dato este también coherente con la información relativa a su situación económica – referida en las primeras páginas de este informe.

En ningún grupo se da falta de participación sistemática en las actividades extraescolares, lo que indica que, dentro de sus limitaciones económicas, estas familias se esfuerzan por proporcionar a sus hijos acceso a tales actividades.



IV.3. RESPUESTA DE LOS CENTROS

Habiendo determinado cuantos alumnos de origen extranjero se escolarizan en los centros de referencia, su procedencia geográfica y la situación socioeconómica de sus familias (así como su implicación en la educación de sus hijos), las condiciones de inserción escolar, rendimiento curricular, relaciones con los compañeros y los profesores y los problemas presentes en la relación educativa con estos niños, falta precisar la respuesta que los centros arbitran ante la presencia de estos niños.

IV.3.1. IMPACTO ESTIMADO DEL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO

Examinamos en primer lugar el impacto que, sobre diferentes aspectos, ha ocasionado, a juicio de nuestros informantes, la inserción escolar de los menores de origen extranjero. Hemos incluido en nuestro cuestionario una serie de afirmaciones de diversa índole – relativas al nivel académico, dotación de recursos, convivencia en el centro y trato con las familias – con objeto de que se muestre el grado de acuerdo o desacuerdo en relación a ellos.

CONSECUENCIAS DE LA PRESENCIA DE ALUMNADO EXTRANJERO (% horizontales)	Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
El nivel de la enseñanza ha bajado para adaptarse a chicos con un nivel inferior	11,11%	0,00%	33,33%	55,56%
Los padres están quitando a sus hijos de su centro por esta causa	5,88%	0,00%	23,53%	70,59%
Los profesores tienen preparación suficiente para afrontar la escolarización de niños extranjeros	10,53%	31,58%	31,58%	26,32%
No hay apoyo suficiente por parte de las autoridades escolares	57,89%	26,32%	5,26%	10,53%
Habría que derivar a centros especiales a los alumnos problemáticos	10,53%	5,26%	21,05%	63,16%
Los alumnos extranjeros deberían estar repartidos por porcentajes iguales en centros para evitar la concentración solo en algunos	47,37%	15,79%	10,53%	26,32%
Desde que hay alumnos extranjeros los conflictos en el centro han aumentado	0,00%	5,26%	21,05%	73,68%
Los padres de alumnos extranjeros se preocupan menos que los españoles sobre el rendimiento escolar de sus hijos	10,53%	21,05%	31,58%	36,84%
La presencia de alumnos extranjeros mejora ciertos valores como la tolerancia	50,00%	44,44%	0,00%	5,56%
El contacto con las familias de los alumnos extranjeros resulta muy difícil	21,05%	15,79%	36,84%	26,32%
Los padres de algunas alumnas extranjeras se oponen a que realicen ciertas actividades	0,00%	5,26%	36,84%	57,89%

En el cuestionario aplicado el pasado curso a la Red de centros en Andalucía ofrecimos la posibilidad de responder únicamente “sí” o “no” a estas afirmaciones. Por eso los resultados de ahora no son estrictamente comparables con los entonces recogidos.

Respecto de algunas de las afirmaciones sometidas a valoración, podemos decir que existe considerable nivel de acuerdo entre nuestros informantes: así, es claro, que por lo general (más del 80%) están **“poco” o “nada de acuerdo” con que el nivel de enseñanza haya disminuido para adaptarse al nuevo alumnado, con que los padres españoles quiten a sus hijos de los centros a causa de la presencia de aquel, con la derivación a centros especiales de los alumnos problemáticos, con el aumento de los conflictos en el centro a raíz de la llegada de estos niños y con la retirada de alumnas extranjeras de determinadas actividades por parte de sus padres.**

En sentido contrario, nuestros informantes se encuentran “muy” o “bastante de acuerdo” (más del 80% de las respuestas) con la **falta de apoyo por parte de las autoridades escolares** y también con el **impacto positivo de la llegada de los menores de origen extranjero en el fomento de valores como la tolerancia.**

En relación al resto de los ítems, existe mayor nivel de discrepancia: así, respecto de la suficiencia de la preparación del profesorado ante la nueva situación, un tercio de los informantes se muestra “de acuerdo”, pero se registra igual proporción de quienes se muestran “poco de acuerdo”. Si consideramos conjuntamente las categorías “poco” y “nada de acuerdo”, parece que casi el 60% de los informantes estiman que la preparación del profesorado para afrontar la nueva situación es mejorable.

El nivel de discrepancia es menor en lo relativo a la oportunidad de ubicar el porcentajes iguales a los alumnos de origen extranjero entre los distintos centros: al respecto, más del 60% se muestra “muy” o “bastante de acuerdo”. En proporción semejante los informantes se muestra “poco” o “nada de acuerdo” respecto del menor nivel de preocupación de los padres de origen extranjero por la educación de sus hijos, mientras el tercio restante afirman estar “muy” o “bastante de acuerdo” con dicha afirmación. En sentido similar se opina respecto de la “difícil comunicación con las familias de los alumnos extranjeros: “poco” o “nada de acuerdo” en algo más de un 60% de los casos y un tercio “muy” o “bastante de acuerdo”.

Sobre las afirmaciones en relación a las cuales ha existido abrumadora coincidencia entre los informantes, poco hay que añadir. Los puntos que más interés presentan se refieren a los referidos en los dos últimos párrafos, aquellos en que se está lejos de alcanzar unanimidad. Tales se refieren a la implicación de las familias extranjeras en la educación de sus hijos, la dificultad de trato entre tales y el centro escolar, al reparto por cuotas del alumnado extranjero entre los centros y a la posible necesidad de formación adicional del profesorado que trabaja en centros con este alumnado. Si en relación a tales asuntos existe diversidad de opiniones, entonces hemos de considerar que en algunos casos los hechos valorados varían según el centro, mientras en otros la posible respuesta es de carácter ideológico.

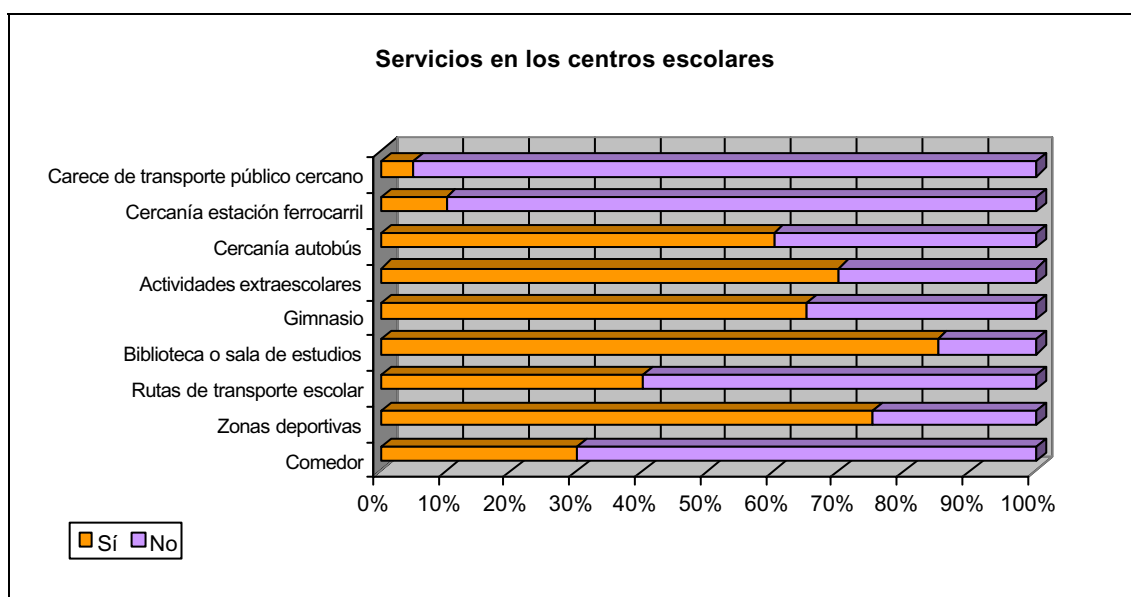
Si comparamos estos resultados con los recogidos en la pasada entrega (febrero 2002) , se aprecia elevado grado de similitud entre ambos, tanto respecto de los asuntos sobre los que existe unanimidad como sobre aquellos donde la diversidad de opiniones es mayor.

IV.3.2. SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

DOTACIONES DE LOS CENTROS	CENTROS	%
Comedor	6	30,00%
Zonas deportivas	15	75,00%
Rutas de transporte escolar	8	40,00%
Biblioteca o sala de estudios	17	85,00%
Gimnasio	13	65,00%
Actividades extraescolares	14	70,00%
Cercanía autobús	12	60,00%
Cercanía estación ferrocarril	2	10,00%
Carece de transporte público cercano	1	5,00%

Tal como se constató en la muestra de centros integrantes de la Red durante el pasado curso 2001-2002, las dotaciones y los servicios más frecuentes en los centros son zonas deportivas, biblioteca, actividades extraescolares y gimnasio. Por otra parte, solo uno de los 20 centros de la muestra carece de transporte público cercano: se trata, empero de un centro que dispone de ruta de transporte escolar, de modo que tal carencia no resulta todo lo gravosa que cabría esperar para los alumnos.

La proporción de centros con comedor escolar, sin embargo, disminuye a un tercio del total, hecho de considerable relevancia teniendo en cuenta que en muchas familias de origen extranjero trabajan ambos progenitores y en las monoparentales probablemente el único que existe.



IV.3.3. EDUCACIÓN COMPENSATORIA

En nuestro informe anterior (febrero 2002) hicimos referencia a la normativa que regula la gestión de la educación compensatoria en los centros escolares. No repetiremos aquí lo dicho al respecto pero continuaremos nuestro análisis de su efectiva aplicación en los centros integrantes de la Red.

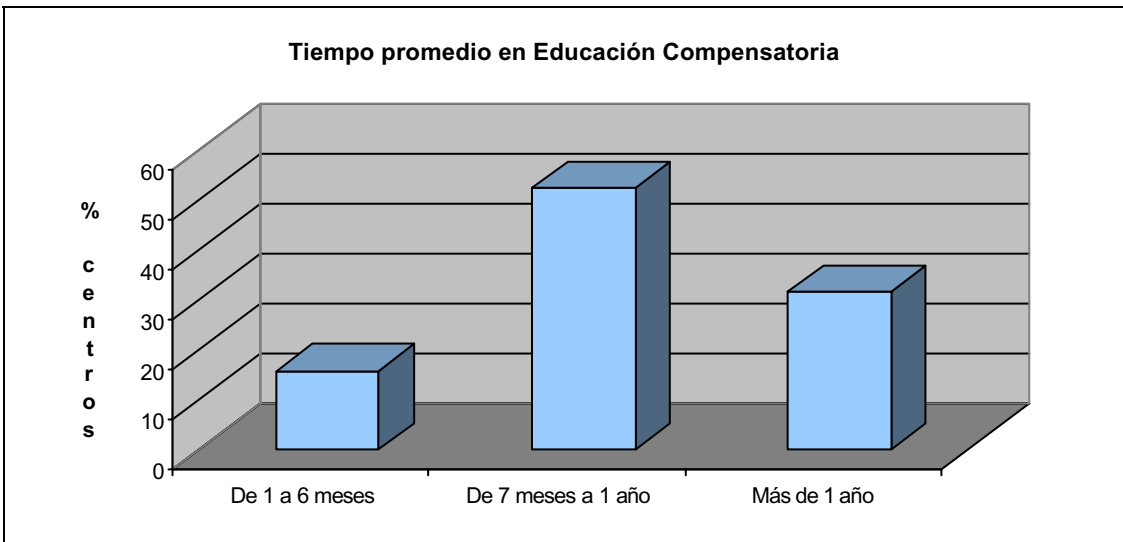
Provisión de E. Compensatoria Frecuencia	Centros
Sí	19
No	1

Como se aprecia en el cuadro anterior, la mayor parte de los centros de referencia disponen clases de educación compensatoria para algunos de sus alumnos. Veamos de qué alumnos de trata.

ALUMNOS RECEPTORES DE E. COMPENSATORIA	Receptores	Alumnado total	% receptores
Marroquíes	96	299	32,11%
Subsaharianos	9	32	28,13%
Latinoamericanos	43	336	12,80%
Chinos	3	8	37,50%
Europeos de la UE	48	226	21,24%
Europeos del Este	41	130	31,54%
Otras nacionalidades	7	60	11,67%
Españoles	79	8626	0,92%

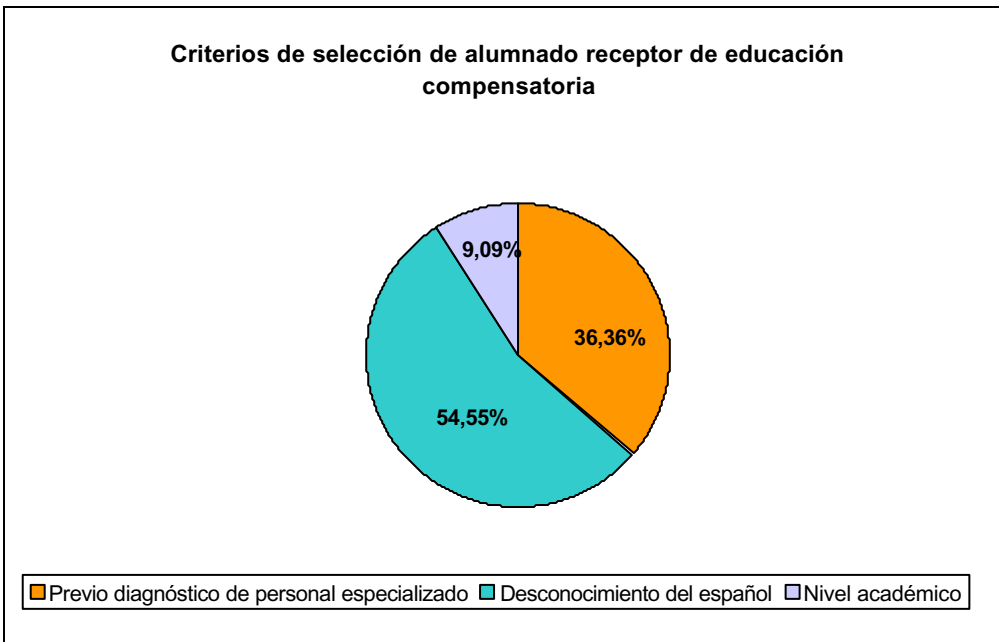
De acuerdo a los datos precedentes la proporción de beneficiarios de educación compensatoria oscila considerablemente en función de los grupos “nacionales”, de modo que entre los españoles afecta apenas a un 1% del alumnado, mientras alrededor de un tercio de los alumnos de origen marroquí, subsaharianos y europeos del Este – omitimos de nuevo la referencia al caso chino por las razones aludidas – son receptores de este tipo de apoyo. La proporción desciende a menos de una cuarta parte de los europeos de la UE y al 12-13% entre latinoamericanos y alumnos de “otras nacionalidades”.

En todo caso, la educación compensatoria afecta a parte del alumnado de origen extranjero aunque, teniendo en cuenta la incidencia del desfase curricular – lengua española, matemáticas y ciencias naturales – entre tales alumnos, probablemente la dotación, tal como han puesto de relieve nuestros informantes, es insuficiente.



- **Criterios de selección de alumnos receptores de educación compensatoria**

La decisión última sobre qué alumnos entrarán a formar parte de las clases de educación compensatoria corresponde a los responsables de cada centro. Hemos preguntado a nuestros informantes acerca de los criterios aplicados en esta selección.

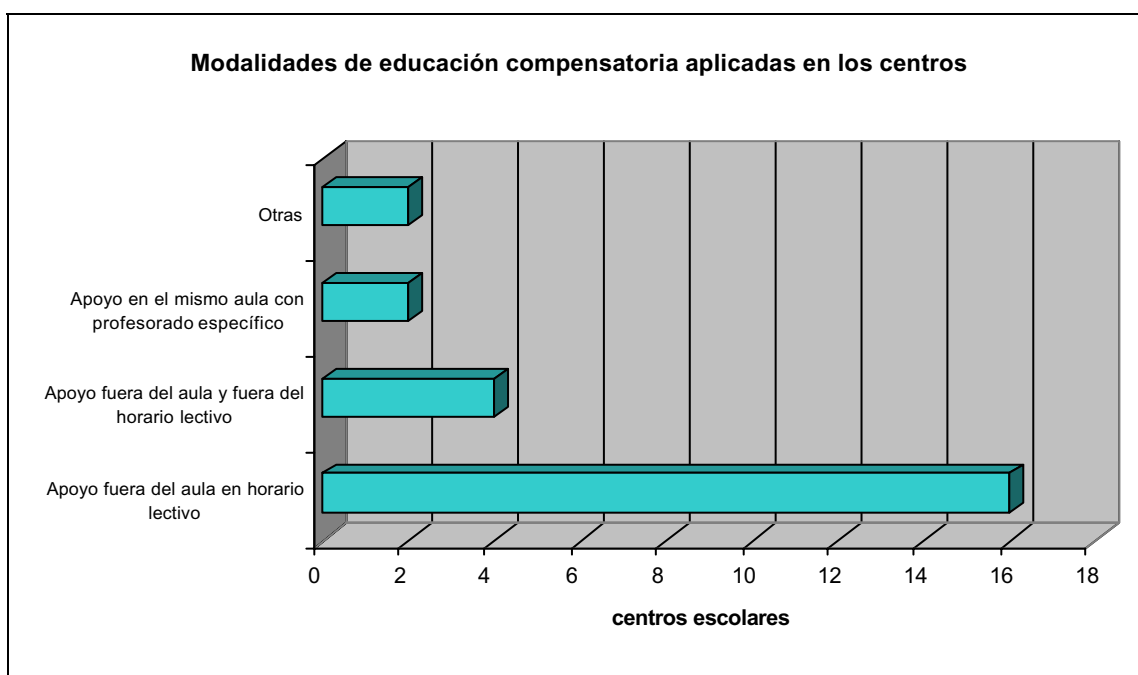


La pregunta ha sido formulada de modo abierto, de manera que las respuestas registradas se han clasificado en tres grupos, los incluidos en el gráfico anterior. Como se aprecia, no se trata de criterios excluyentes: muy probablemente, el “diagnóstico del personal especializado” se ha realizado en base al nivel de desconocimiento del español en los niños y también a su grado de desfase escolar: no puede haber más criterios. Sin embargo, puesto que en un tercio de los casos se refiere esta respuesta

sin adicional aclaración, hemos decidido hacerla constar sin añadidos ni interpretaciones.

- **Modalidad de educación compensatoria aplicada a los alumnos de origen extranjero**

Como sabemos, no existe una única modalidad de educación compensatoria. La determinación de la misma depende de los recursos al alcance del centro y también de su propia decisión al respecto.



En el gráfico precedente el número de respuestas supera al de centros educativos incluidos en la muestra. En el cuestionario de referencia, la formulación de la pregunta asumía que en cada centro solo podría existir una modalidad de educación compensatoria. Sin embargo, hemos constatado que en cuatro centros escolares se aplican varias modalidades, de ahí que el total de respuestas incluidas en el gráfico anterior y en el cuadro siguiente (24) supere la muestra real de centros.

MODALIDAD DE E. COMPENSATORIA APLICADA EN LOS CENTROS	Porcentaje
Apoyo fuera del aula en horario lectivo	66,67%
Apoyo fuera del aula y fuera del horario lectivo	16,67%
Apoyo en el mismo aula con profesorado específico	8,33%
Otras	8,33%
Total	24 respuestas

La **modalidad más frecuente es la de apoyo fuera del aula durante el horario lectivo**. Esto implica que, al menos durante unas horas, los niños incluidos en esta

actividad abandonarán ciertas clases y el ritmo establecido de impartición de ciertas materias. El riesgo en este caso estriba en que se pierda por un lado lo que por otro se gana, y lo deseable es que tal ganancia supere la pérdida referida.

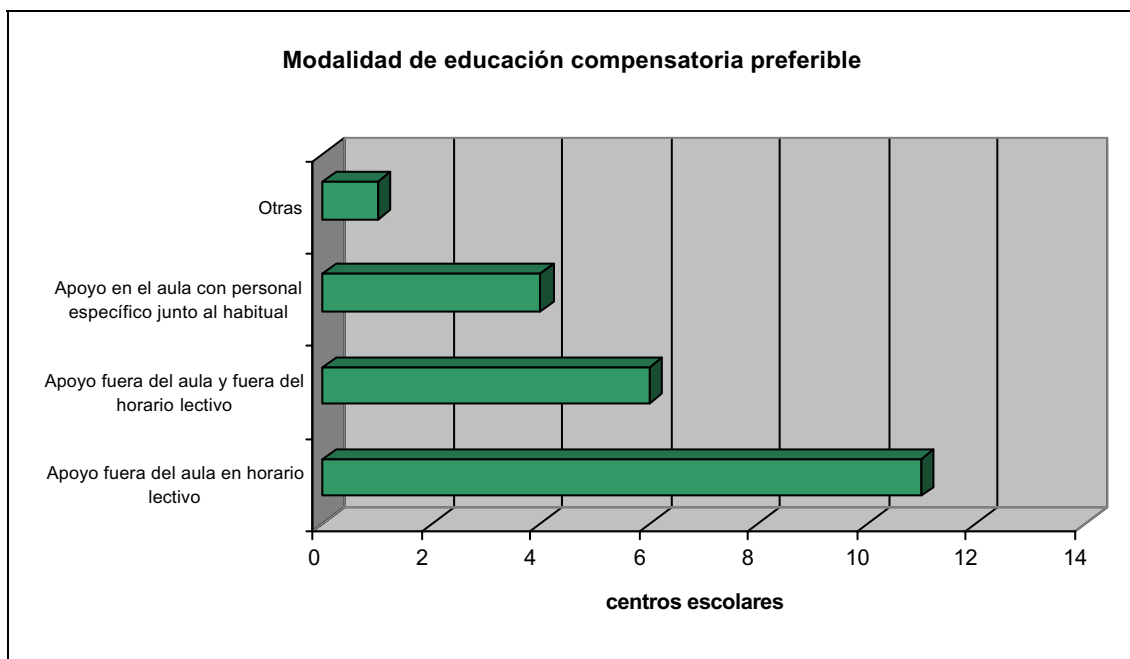
En segundo lugar figura como modalidad de más arraigo en los centros, aunque a mucha distancia de la previamente referida, el apoyo fuera del aula y fuera del horario lectivo. Tal modalidad tiene la ventaja de que no implica que el alumno pierda clases, aunque indudablemente acentúa su carga de trabajo al ampliar su horario de estudio.

Finalmente en dos centros la educación compensatoria tiene lugar dentro del propio aula con profesorado específico además del ordinario. Obviamente, esta modalidad puede ser la más difícil de gestionar en la práctica, pero tiene la ventaja de que ni amplía el horario lectivo del niño ni lo aparta de la marcha cotidiana de las clases.

En todo caso, es el profesorado quien con más criterio puede opinar acerca de la oportunidad de unas u otras modalidades, y ello a partir de su conocimiento de la forma en que prácticamente se desarrollan. Vemos a continuación qué modalidad o modalidades de educación compensatoria son consideradas preferibles por nuestros informantes, al margen de la/s que efectivamente se desarrollen/n en su centro.

- **Modalidad de educación compensatoria considerada preferible**

También en este caso, los informantes han hecho constar en varios casos más de una modalidad de educación compensatoria como “preferible” - de ahí que se registren 22 respuestas en lugar de 20 (número de centros escolares) -, dato que apunta al hecho de que unas y otras presentan ventajas e inconvenientes.



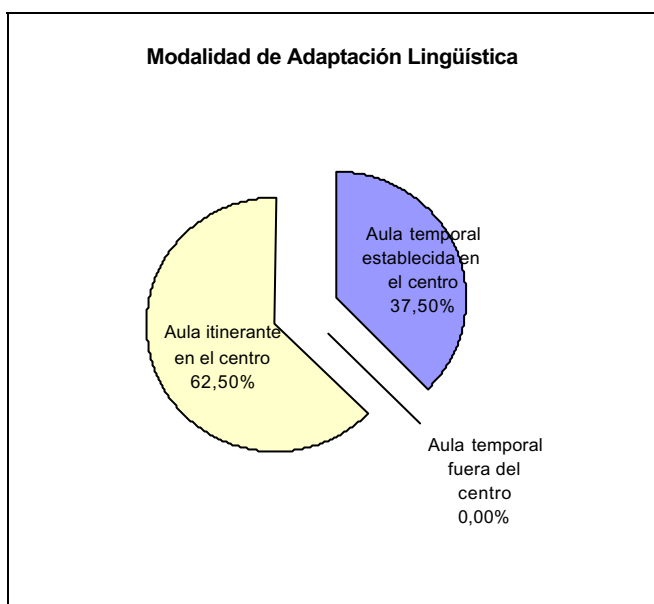
MODALIDAD DE E. COMPENSATORIA PREFERIBLE	Porcentaje
Apoyo fuera del aula en horario lectivo	50,00%
Apoyo fuera del aula y fuera del horario lectivo	27,27%
Apoyo en el aula con personal específico junto al habitual	18,18%
Otras	4,55%
Total	22 respuestas

Antes de seguir, hemos de advertir que la opción “Otras” se refiere al ATAL, Aula Temporal de Adaptación Lingüística. Se trata de la misma respuesta que en relación a las modalidades efectivas de educación compensatoria figuraba en el apartado “otras”. En todo caso, no hemos preguntado aquí sobre enseñanza de la lengua española sino sobre otro tipo de apoyo, la educación compensatoria: esta se orienta a la eliminación del desfase curricular (sea cual sea su causa) y aunque, obviamente, parte de la “compensación” se referirá en muchos casos al desfase en la materia de lengua (o literatura) española, existen dispositivos específicos de castellanización – de los que a continuación daremos cuenta.

En todo caso, la comparación entre los resultados precedentes y los relativos a las modalidades de educación compensatoria efectivamente aplicadas en los centros, muestra que existe coincidencia tendencial entre ambas: es decir, la modalidad de hecho más aplicada es también la considerada preferible en la mayor parte de los casos. Pero también se registra cierto desfase en cuanto al peso de unas y otras modalidades como reales y como preferibles. Así, el predominio de hecho del apoyo fuera del aula en horario lectivo se atenúa como opción preferible en favor de las otras dos modalidades referidas, fundamentalmente del apoyo fuera del aula y fuera del horario lectivo y, en menor medida, del apoyo en el aula con personal específico.

En todo caso, es interesante referir que en 11 de los 19 centros se registra de hecho coincidencia entre la modalidad de compensatoria de hecho implantada y la considerada preferible. En el resto existe discrepancia entre ambas: en el 50% de estos casos, la modalidad preferible es la de apoyo en el mismo aula con asistencia de profesorado específico, que se presenta en algunos casos como modalidad a añadir a la ya implantada, apoyo fuera del aula y durante el horario lectivo, y en otros como sustitutiva de esta. En el restante 50% de los centros donde no coinciden la modalidad real y la preferible de educación compensatoria, la preferible suele ser el apoyo fuera del aula y fuera del horario lectivo, tratándose de centros que por lo general cuentan con apoyo fuera del aula y durante el horario lectivo. Solo en uno de estos centros se da precisamente la situación contraria: se implanta apoyo fuera del aula y fuera del horario lectivo y se prefiere apoyo fuera del aula y dentro del horario lectivo.

- **Clases de Adaptación Lingüística**



MODALIDAD DE A. LINGÜÍSTICA	% centros
Aula temporal establecida en el centro	37,50%
Aula temporal fuera del centro	0%
Aula itinerante en el centro	62,50%
Total	16 centros

De acuerdo a los datos precedentes, más de 2 tercios de los centros integrantes de la muestra disponen alguna modalidad de Adaptación Lingüística para el alumnado no hispanohablante. En dos tercios de los casos se trata de Aulas itinerantes, es decir, el centro forma parte de la ruta que recorre semanalmente un profesor dedicado a estos menesteres. Obviamente, el establecimiento del Aula en el propio centro es preferible, pero tal precisa número considerable de alumnado destinatario.

RECEPTORES DE CLASES DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA	Absolutos	%
Marroquíes	73	24,41%
Subsaharianos	3	9,38%
Chinos	8	100,00%
Europeos UE	73	33,80%
Europeos del Este	24	18,46%
Otras nacionalidades	35	58,33%
Total	216	28,99%

Como se aprecia en el cuadro precedente, casi un tercio de los alumnos de origen extranjero y cuya lengua materna no es el español (745 alumnos en el conjunto de centros considerados) recibe clases de Adaptación Lingüística. La incidencia de las mismas difiere, de nuevo, de acuerdo al origen nacional de los grupos, seguramente en función de su nivel relativo de manejo del español, condicionado, a su vez, por su antigüedad en España. “Otras nacionalidades”, europeos de la UE y marroquíes son los principales destinatarios en términos relativos, aunque exista entre ellos considerable diferencia en cuanto a la proporción de receptores. Sorprende la reducidísima proporción de alumnado de origen subsahariano, tal vez – aunque no exista forma aquí de constatarlo - en razón de su mayor antigüedad relativa en España...

- **Modalidad de Adaptación Lingüística considerada preferible**

Tal como hicimos en relación a las modalidades de educación compensatoria, hemos preguntado a nuestros informantes qué modalidad de adaptación lingüística consideran preferible, al margen de la que de hecho exista en el centro.

MODALIDAD DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA PREFERIBLE	Frecuencia	Porcentaje
Apoyo en el centro, fuera del aula y en horario lectivo	9	42,86%
Apoyo en el centro, fuera del aula y del horario lectivo	1	4,76%
Apoyo en centro, en el aula con profesorado específico + habitual	2	9,52%
ATAL previa a la inserción en el centro	9	42,86%
Total	21 respuestas	100,00%

De nuevo, el volumen de respuestas supera al de centros con alguna modalidad de Adaptación Lingüística, debido – como fue antes el caso – a que en dos de los centros se declaran dos modalidades como preferibles.

Debido a la diferente categorización de las respuestas en relación a una y otra pregunta – modalidad aplicada y modalidad preferible -, no es posible hacer una comparación exhaustiva entre ambas. Sin embargo, sí puede extraerse una conclusión de importancia: aunque entre las modalidades de hecho aplicadas en ningún centro se refirió el Aula temporal fuera del mismo, entre las preferibles cobra peso considerable

(43% de las respuestas) precisamente esta opción: el Aula Temporal de Adaptación Lingüística previa a la inserción escolar. Ciertamente, el resto de las respuestas señalan como preferible la Adaptación Lingüística en el propio centro, en la mayor parte fuera del aula y en horario lectivo, pero el dato señalado anteriormente es muy significativo: **para parte considerable de nuestros informantes, la castellanización debe ser previa a la inserción escolar.**

IV.3.4. ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE ORIGEN

Tal como señalamos en el informe anterior (febrero 2002), la legislación de referencia en Andalucía (en concreto, el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante) incluye entre sus objetivos el fomento de la enseñanza de la lengua materna del alumnado. No se especifica si tal ha de tener lugar en el propio entorno escolar, pero tal disposición exige de hecho el arbitrio de medios para hacerla efectiva. Vemos a continuación si tal ocurre, a decir de nuestros informantes.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA FUERA DEL HOGAR	Frecuencia	Porcentaje
Sí, la mayoría	0	0%
Sí, bastantes	0	0%
Sí, unos pocos	1	5,88%
No, ninguno o casi ninguno	7	41,18%
NS	9	52,94%
Total	17 centros	100%

Como se aprecia en la tabla anterior, la mitad de los informantes desconocen el extremo que ahora examinamos. Entre el resto, la mayoría afirma que “ninguno o casi ninguno” de los alumnos de origen extranjero en el centro recibe enseñanza de su lengua materna fuera del hogar. Asumiendo el margen de desinformación que al respecto existe en los centros, lo cierto es que no parece aventurado concluir que la disposición mencionada en nada o muy poco se cumple. El bilingüismo es un bien en sí, un capital que el alumno puede rentabilizar incluso laboralmente; pero además, el aprendizaje de la lengua materna es una de las vías de conocimiento de la cultura de origen y de dignificación de la misma a ojos del propio alumno.

Al respecto, como hemos visto, los resultados referidos no dejan margen al optimismo.

IV.3.5. CRITERIOS DE ADMISIÓN EN EL CENTRO Y DE UBICACIÓN POR CURSO

La indagación acerca de los criterios de admisión en el centro resulta de interés particularmente cuando se trata de centros privados. Para los públicos y concertados a este respecto rige la normativa legal contenida en el decreto 72/1996 de 20 de febrero,

de modo que el margen de discreción para los responsables de los mismos es inexistente.

1. Criterios de admisión en el centro

Todos los centros entrevistados refieren aplicar como criterios de admisión en el centro de alumnos de origen extranjero los mismos que para el resto del alumnado. Estos son, en caso de que no existan plazas suficientes para aceptar todas las solicitudes, los siguientes: proximidad del centro al domicilio familiar, existencia de hermanos matriculados en el centro y renta anual de la unidad familiar.

2. Criterios de ubicación por curso

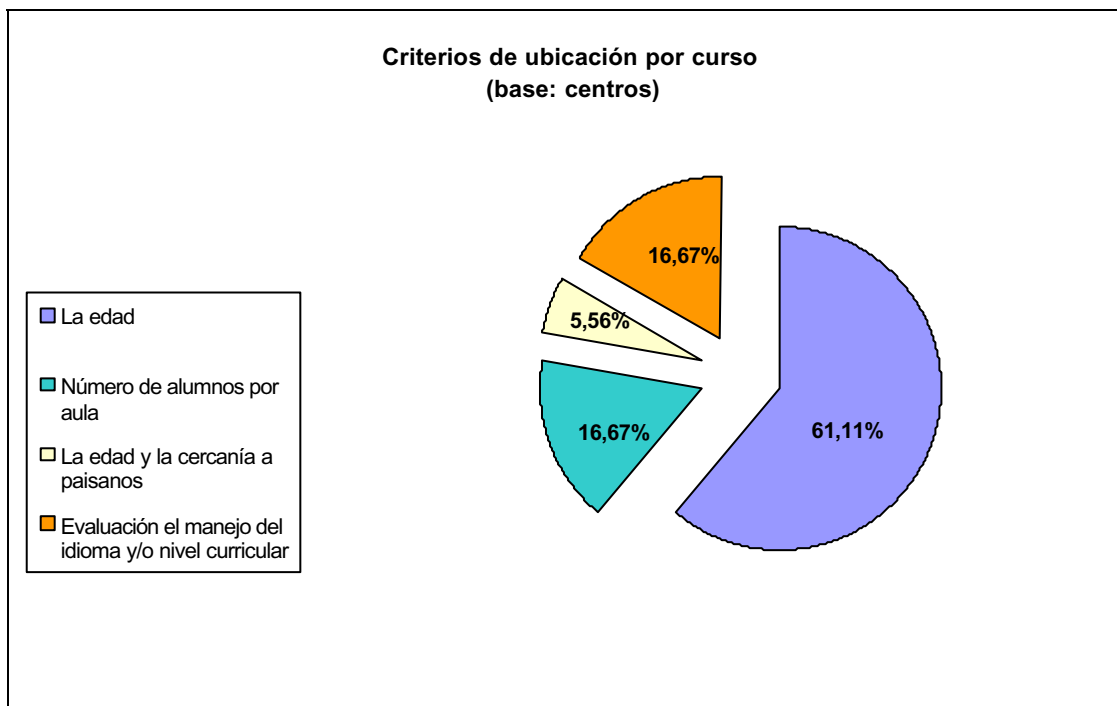
Sobre los criterios de ubicación por curso, sí disponen los responsables de los centros educativos de margen de acción. Veamos cuales se aplican en los centros de referencia en relación al alumnado de origen extranjero.

CRITERIOS DE UBICACIÓN POR CURSO	Porcentaje
La edad	61,11%
Número de alumnos por aula	16,67%
Inspección Educativa	5,56%
La edad y la cercanía a paisanos	5,56%
Evaluación el manejo del idioma y/o nivel curricular	11,11%
Total	18 centros

Como se aprecia en la tabla anterior, **la edad del menor es el criterio de ubicación por curso más frecuentemente utilizado**. Obviamente, habida cuenta del desfase escolar – cuando no, además, desconocimiento de la lengua – que generalmente se ha referido respecto de este alumnado, la opción referida no deja de tener consecuencias en cuanto a sus posibilidades de adaptación al ritmo de las clases y exige la disposición en el centro de recursos adicionales que permitan tal adaptación en el menor plazo posible. La ubicación por aula en función del nivel curricular del alumno puede situarlo entre compañeros de menor edad, de modo que esta opción tiene también un coste para el niño. Así pues, ninguna opción es indiscutiblemente preferible y tal vez lo más adecuado sea ponderarla en función de las características del alumno.

Más discutible parece la referencia al número de alumnos por aula como criterio de ubicación del alumno de origen extranjero. Es muy posible que en tales casos el informante no haya interpretado adecuadamente la pregunta o haya dado por supuesto determinado criterio – la edad, probablemente – como el aplicado, refiriéndose la información precedente a la ubicación del niño por aula, y no por curso.

Agrupamos en el gráfico siguiente la respuesta referida a “inspección educativa” y la “evaluación en el manejo del idioma y/o nivel curricular”.

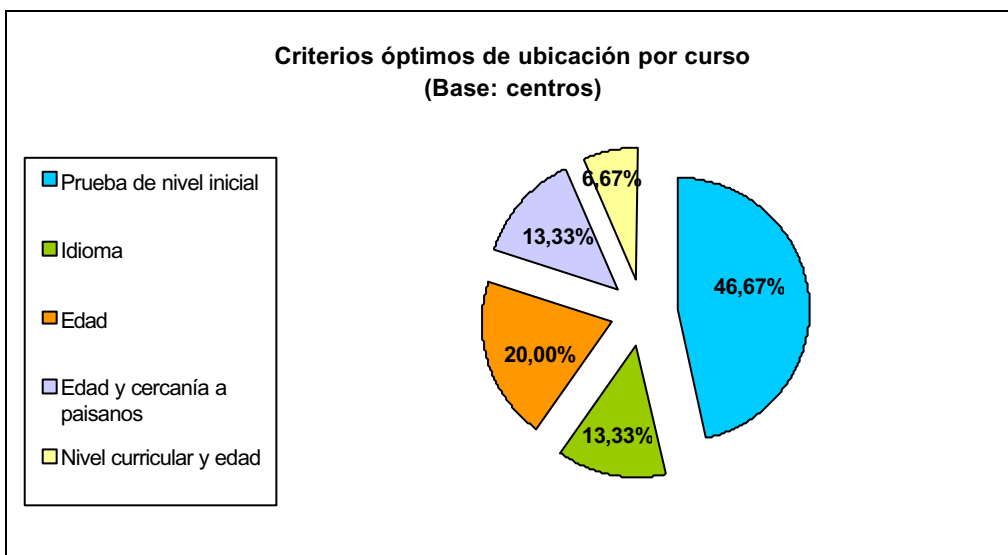


3. Criterios óptimos de ubicación por curso

Indagamos de nuevo, a este respecto, sobre la diferencia entre lo real y lo considerado ideal o preferible por nuestros informantes:

CRITERIOS OPTIMOS	Porcentaje
Prueba de nivel inicial	46,67%
Idioma	13,33%
Edad	20,00%
Edad y cercanía a paisanos	13,33%
Nivel curricular y edad	6,67%
Total	15 centros

Se constata diferencia considerable entre los criterios efectivos y los considerados adecuados: **la edad pierde peso como criterio preferible de ubicación por curso, mientras el nivel curricular e idiomático – determinado mediante prueba inicial – se afirman como criterios idóneos** para la mayor parte de nuestros informantes. En todo caso, un tercio de ellos sigue considerando la edad – y también la cercanía a paisanos – como criterio adecuado, pero insistimos en la reducción a la mitad del peso de este criterio en relación al registrado entre los efectivamente aplicados.



4. Demandas de los profesores respecto de los criterios de admisión en el centro

Se constata que los profesores no presentan demanda alguna en relación a los criterios de admisión de alumnos en el centro, asumen la normativa vigente. Sí se hace constar en algunos casos, empero, la demanda de recursos adicionales para afrontar adecuadamente la educación de los alumnos de origen extranjero, particularmente de personal especializado en la enseñanza del español a extranjeros.

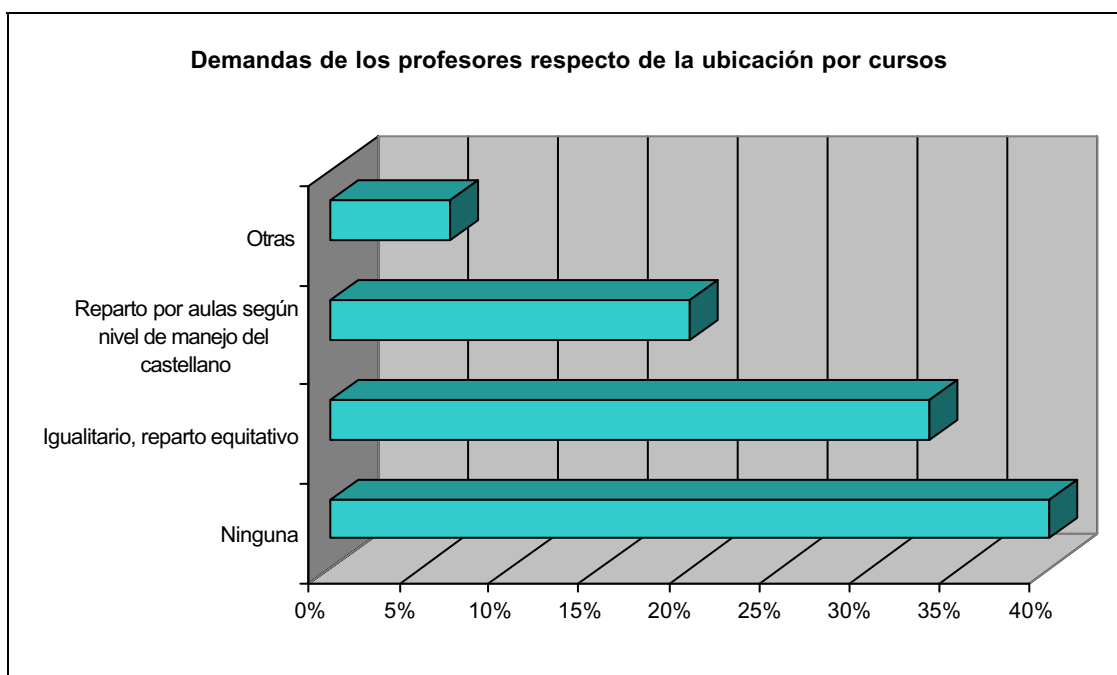
5. Demandas de los profesores respecto de los criterios de ubicación por cursos

DEMANDAS DE LOS PROFESORES (ubicación por curso)	Porcentaje
Ninguna	40%
Igualitario, reparto equitativo	33,33%
Reparto por aulas según nivel de manejo del castellano	20%
Otras	6,67%
Total	15 centros

Sobre los criterios de ubicación por curso de los alumnos de origen extranjero, tampoco se registran demandas específicas por parte de los profesores en la mayor parte (40%) de los centros, aunque en un tercio de los mismos se afirma su “reparto equitativo o igualitario”. No es fácil entender el significado real de esta afirmación, que recogemos literalmente de la registrada en los cuestionarios (pregunta abierta). A nuestro modo de ver, es muy posible que los informantes que suscriben esta opinión hayan interpretado “reparto por curso” como reparto por aulas y que, de este modo, consideren oportuna la no concentración de estos alumnos en unas en detrimento de

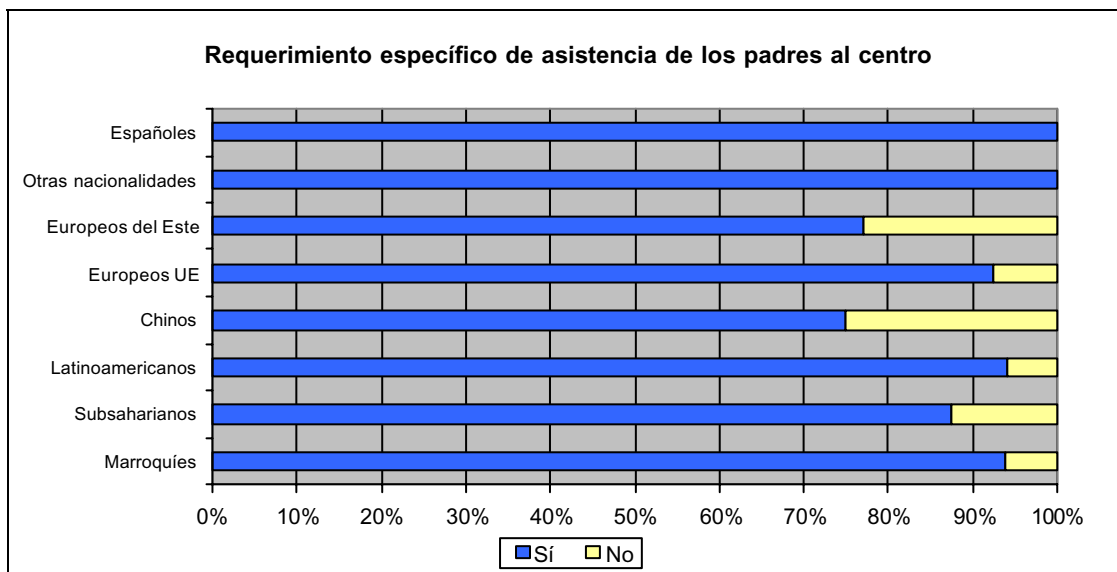
su ausencia en otras del mismo curso. Es posible también que se refieran al reparto por centros, aspecto sobre el que ya en páginas anteriores hemos indagado. En todo caso, no podemos concluir nada fehaciente sobre el significado de esta respuesta.

La siguiente entre las registradas se orienta en sentido opuesto al que hemos aventurado para la procedente: en un 20% de los centros, los profesores demandan que estos alumnos se ubiquen por aulas en función de su nivel de castellano, lo que implicaría la concentración de los mismos y su separación del resto del alumnado.



6. Relación con las familias

Si en páginas precedentes analizamos el nivel de implicación de las familias en la educación de sus hijos, completamos ahora el análisis de este extremo mediante la indagación de la medida en que su presencia es reclamada desde el centro.



De acuerdo a los datos contenidos en el gráfico anterior, en la mayor parte de los centros se formulan requerimientos específicos de asistencia a los mismos por parte de las familias de los alumnos escolarizados. Esto ocurre siempre en relación a las familias españolas y las de “otras nacionalidades” pero en menor medida en relación a otros grupos, particularmente europeos del Este. Es posible que esto tenga que ver con las condiciones de inserción escolar de los niños en el centro, de modo que solo se requiera la presencia de los padres de aquellos niños que presenten carencias curriculares, sean problemáticos en algún sentido... En todo caso, llama la atención que se requiera siempre la presencia de los progenitores españoles y tal no sea el caso en relación al resto.

IV.3.6. INNOVACIONES EN EL CENTRO

1. Iniciativas desarrolladas

Además de los asuntos hasta ahora analizados, se ha preguntado también a nuestros informantes acerca de las iniciativas desarrolladas en el centro con el fin de gestionar la presencia de alumnos extranjeros. Pues bien, en 8 de ellos (40% de la muestra) no se ha desarrollado ninguna iniciativa específica. En el resto de los centros, se constata que por lo general se han desarrollado varias iniciativas en el sentido mencionado. Veamos cuales son:

CENTROS	INICIATIVAS DESARROLLADAS
1º centro	- Proyecto de sensibilización a la lengua extranjera (inglés) - Grupo de trabajo Español para extranjeros - Solicitud del Aula de Adaptación Lingüística (ATAL)
2º centro	- Revisión del Proyecto Curricular del centro - Revisión de actividades culturales y extraescolares
3º centro	- Comunicación; buen trato
4º centro	- Reformulación del proyecto de centro - Organización de apoyos - Adaptaciones curriculares - Actividades interculturales - ATAL itinerante
5º centro	- Crear clases de Español como Lengua Extranjera (ELE) - Participar en Jornadas interculturales organizadas por ONGs y Ayto.
6º centro	- Reunión con otros CEIP para solicitar recursos a la Delegación provincial - Contactos asiduos con la psicóloga del CARR (centro de refugiados)
7º centro	- Presencia del ATAL - Directorios en distintos idiomas - Periódico escolar en distintos idiomas
8º centro	- Programa piloto con alumnos latinoamericanos - Español para inmigrantes en colaboración con Ayto.
9º centro	- ATAL - Colaboración con otras entidades
10º centro	- Solicitar profesorado adecuado
11º centro	- Creación del Aula de Interculturalidad - Participación de algunos padres en el Consejo escolar - Inclusión en los planes de trabajo de fiestas y actos de otros países
12º centro	- Demanda de apoyo al castellano y de intervención de mediador intercultural - Desarrollo de actividades extraescolares y de compensación de las desigualdades

Las iniciativas desarrolladas pueden agruparse en varios capítulos:

- Solicitud a la administración de recursos adicionales, fundamentalmente de apoyo a la castellanización.
- Realización de actividades diversas orientadas al conocimiento de las diferentes culturas y al fomento de la adecuada convivencia en el seno del centro.
- Modificación del Proyecto Curricular del Centro.
- Colaboración con otras entidades para el desarrollo de las iniciativas anteriores y otros fines.

La valoración que al respecto podemos hacer es decididamente positiva. La mayor parte de los centros gestionan activamente una realidad que plantea retos de diferente índole, como hemos visto. Teniendo en cuenta el referido escaso apoyo de la administración, tales iniciativas resultan aún más meritorias y muestran un elevado grado de compromiso del personal docente con su tarea.

2. Reformulación del Proyecto de Centro

REFORMULACIÓN DEL PROYECTO DE CENTRO	Porcentaje
Sí	61,11%
No	38,89%
Total	18 centros

Aunque apenas se ha referido anteriormente como iniciativa desarrollada por el centro, interrogados nuestros informantes explícitamente sobre este extremo, resulta que dos tercios de los centros han reformulado efectivamente su Proyecto de Centro a raíz de la escolarización del alumnado de origen extranjero. Vemos a continuación en qué ha consistido tal reformulación.

CENTROS ESCOLARES	ASPECTOS REFORMULADOS
1º centro	- En la tutoría: acogida del alumnado + adaptaciones curriculares + actividades interculturales - En los objetivos principales del centro - En las finalidades educativas
2º centro	- Finalidades educativas - Temas transversales: educación en valores
3º centro	- Inclusión de la interculturalidad en el proyecto - Adaptaciones curriculares de las distintas áreas
4º centro	- Inclusión de actividades de refuerzo curricular, sobre todo en lengua
5º centro	- Estrategias de adaptación de los alumnos inmigrantes, que no se pueden llevar a la práctica por falta de colaboración de la Admón.
6º centro	- Se incluye el fomento del respeto intercultural entre las finalidades del centro
7º centro	- Adaptación a otras formas de vida y culturas - Aceptación del "otro" - Comprensión de otras culturas y costumbres
8º centro	- En los diseños curriculares - En las actividades complementarias
9º centro	- Atención a las necesidades educativas especiales y compensación - Acción tutorial - Desarrollo de actividades
10º centro	- En el deseo de más rápida integración del alumnado

Como se aprecia en el cuadro precedente, no disponemos de información relativa a los cambios operados en todos los centros que refieren formulación en su Proyecto. Los aspectos reformulados se orientan básicamente en dos direcciones:

- **Fomento de la buena convivencia y el conocimiento mutuo** entre alumnado perteneciente a diferentes culturas de origen (en consonancia con el 5º objetivo del Plan para la Atención del Alumnado Inmigrante): actividades complementarias,

reformulaciones curriculares, inclusión de la “educación en valores” como asignatura transversal...

- **Arbitrio de mecanismos que faciliten la adaptación lingüística y curricular** de los alumnos de origen extranjero: refuerzo de la acción tutorial, actividades de refuerzo curricular...

3. Reformulación del Proyecto Curricular del Centro

Algunas de las anteriores modificaciones se refieren, como hemos visto, no ya al Proyecto del Centro sino a su Proyecto Curricular. En todo caso, sobre este aspecto también hemos preguntado a nuestros informantes.

REFORMULACIÓN PROYECTO CURRICULAR	Porcentaje
Sí	47,06%
No	52,94%
Total	17 centros

De acuerdo a los datos precedentes, 8 de los centros de nuestra muestra han incluido modificaciones en su Proyecto Curricular de Centro. Tales modificaciones se concretan en la inclusión de la interculturalidad (asignatura transversal) en el proyecto, **en adaptaciones curriculares en distintas materias mediante la referencia a otras formas culturales y en la inclusión de actividades de atención a las necesidades educativas especiales y de compensación.**

4. Actividades de educación intercultural o de educación y cultura de origen

Tal como constatamos anteriormente, parte considerable de los centros escolares desarrolla actividades – formativas o lúdicas – orientadas a la educación intercultural, al conocimiento de las diferentes culturas que cada grupo de alumnos hace presente en el centro.

ACTIVIDADES INTERCULTURALES	Porcentaje
Sí	66,67%
No	33,33%
Total	18 centros

Efectivamente, dos tercios de los centros (12 al menos, puesto que sobre 2 de ellos no hemos obtenido esta información), organizan este tipo de actividades. Veamos a

continuación de qué actividades en concreto se trata y cual es su acogida entre el alumnado.

- **Tipo de actividades interculturales**

CENTROS	ACTIVIDADES INTERCULTURALES
1º centro	- Celebración de Día Europeo - Halloween - Jornada Intercultural (juegos)
2º centro	- Programa Sócrates
3º centro	- Acción tutorial para educación en valores - Semana cultural - Talleres específicos (henna, músicas del mundo)..
4º centro	- Semana cultural con estudio, exposiciones, debates
5º centro	- Jornadas interculturales
6º centro	- Jornadas interculturales organizadas por ONGs y Ayto. - Semana cultural (exposición de objeto de diversa procedencia)
7º centro	- Actividades de aulas - Fiestas de bailes de los países
8º centro	- Semanas culturales - Celebraciones de Ramadán (Fiesta del Cordero..) - Encuentros entre familias
9º centro	- Celebración de sus fiestas más representativas - Conocimiento de las culturas de origen
10º centro	- Semanas culturales
11º centro	- Estudio de los principios fundamentales de dichas culturas - Celebración de actos puntuales a fin de desarrollar tales principios
12º centro	- Convivencias y salidas - Talleres en el centro con docentes y colaboración de otras instituciones (Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud)

De carácter lúdico y/o formativo, dentro o fuera del aula, en colaboración o no con otras entidades... las actividades desarrolladas se orientan **1) al conocimiento de la cultura de origen de los alumnos no españoles y 2) al fomento del intercambio personal entre ellos, de la buena convivencia.**

- **Valoración de tales actividades y reacción entre el alumnado**

La valoración por parte de nuestros informantes de la reacción entre el alumnado ante las actividades referidas es muy positiva, y ello de forma unánime. Los informantes refieren las grandes dosis de ilusión con que los alumnos participan en estos eventos, la motivación por conocer “cosas nuevas y distintas” que en ellos despiertan y su efecto positivo sobre la difusión de los valores de solidaridad y respeto hacia distintas culturas.

La acogida entre los alumnos es, pues, muy buena; los resultados, también lo son, y ello de forma particularmente importante en lo que a la relación interpersonal se

refiere, no solo entre los alumnos, sino también entre sus propias familias y en relación de estas con el propio centro.

- **Demandas del profesorado respecto al desarrollo de programas de educación intercultural**

Si lo hasta ahora dicho puede figurar el apartado del “haber”, vemos que nuevo qué figura en el “deber”: examinamos ahora las demandas del profesorado respecto del tema de referencia, el desarrollo de programas de educación intercultural.

En tres de los centros de referencia los informantes refieren explícitamente que no existe al respecto ninguna demanda entre el profesorado y/o que tales programas no se consideran necesarios.

En el resto de los casos, las demandas recogidas son diversas y en ocasiones no se refieren estrictamente al tema que nos ocupa:

- En ocasiones el informante refiere **demandas de ampliación de tales actividades y/o de más recursos para realizarlas**, así como la celebración de encuentros interculturales con otros centros escolares.
- Un segundo tipo de demandas tiene que ver con la **formación del propio profesorado** en este ámbito, particularmente con la organización de grupos de trabajo sobre interculturalidad y con el estudio del material existente sobre el tema; también en este grupo podemos incluir la petición de adaptaciones curriculares, que en buena medida pasan por la adquisición de este tipo de formación.
- El tercer grupo de demandas sobrepasan el ámbito que ahora contemplamos y se centran en la petición de recursos adicionales de apoyo estrictamente curricular y lingüístico a los alumnos de origen extranjero, de manera que la atención recibida por los mismos sea mayor que la actual y acorde a sus necesidades reales.

7. Sobre la figura del mediador intercultural

Hasta el momento solo en uno de los centros se ha hecho alusión a la figura del mediador intercultural, en tanto recurso demandado como necesario. Sobre este extremo hemos interrogado explícitamente a nuestros informantes.

NECESIDAD DE MEDIADOR INTERCULTURAL EN EL CENTRO	Porcentaje
Sí	72,22%
No	27,78%
Total	18 centros

Tal como los resultados contenidos en el cuadro anterior evidencian, la mayor parte de nuestros informantes considera necesaria la figura del mediador intercultural en el centro. Hemos resumido las razones alegadas en los siguientes epígrafes:

- Para facilitar el adecuado entendimiento con las familias.
- Para mejorar el conocimiento de las diferentes culturas y, en consecuencia, comprender los posibles comportamientos desconocidos.
- Para servir de intérprete, informar al colegio del ambiente en que viven los alumnos y también a los padres de las normas de nuestra sociedad que ellos deben respetar.
- Para asesorar al profesor sobre las costumbres, escolaridad anterior, etc. de los alumnos extranjeros.
- Para que expliquen metodologías al profesorado y materiales curriculares de apoyo.
- Posibilidad de ayudar con el papeleo en el centro, mediador de posibles conflictos, etc.
- Coordinar las acciones entre las distintas culturas.
- Potenciar la integración, la comunicación entre los alumnos y el profesorado, así como la participación de los padres en el centro.

De entre las razones señaladas, la más frecuentemente referida tiene que ver con la labor de **nexo entre el centro y las familias de los alumnos de origen extranjero: se quiere que el mediador actúa como “puente” entre ambos ámbitos, que facilite el contacto entre ellos**. Este extremo permite corroborar las afirmaciones previas acerca del no siempre fácil entendimiento entre centro y familias de origen extranjero, asunto sobre el que las opiniones de los informantes se hallaban divididas pero que se revelaba de interés precisamente en función de la falta de unanimidad al respecto.

También en relación a la pertinencia de la figura del mediador, hemos de decir que en algún centro se estima que es más necesario frente a ciertos grupos nacionales que frente a otros, aunque no especifica cuales sean tales. Además, otro de nuestros informantes estima que tal figura es solo precisa en casos muy puntuales y que debe tratarse preferiblemente de personal del propio centro.

8. Coordinación con agentes externos

En el análisis de las actividades interculturales organizadas por los centros y de las iniciativas específicas desarrolladas a propósito de la inserción escolar de los menores de origen extranjero, hemos constatado que en no pocos centros escolares se desarrollan tareas de coordinación con otras entidades.

COORDINACIÓN CON AGENTES EXTERNOS	Porcentaje
Sí	68,75%
No	31,25%
Total	16 centros

Efectivamente, preguntados explícitamente sobre el tema, dos tercios de nuestros informantes refieren coordinación de su centro con otras organizaciones. Vemos a continuación de cuales se trata.

CENTROS	ENTIDADES COLABORADORAS
1º centro	- ONGs - Liga de Málaga - Ayuntamiento - Centro educativo finlandés
2º centro	- ONGs
3º centro	- Sevilla Acoge
4º centro	- APRONI - Amistad con Bielorrusia - FRATER - ONCE
5º centro	- Servicios Sociales del Ayuntamiento - Equipos de Orientación educativa - Servicios de la delegación Provincial
6º centro	- Almería Acoge
7º centro	- ONGs y asociaciones diversas
8º centro	- ONGs y asociaciones diversas
9º centro	- Sevilla Acoge
10º centro	- Médicos del Mundo - Fuengirola Acoge - Médicos sin fronteras
11º centro	- Servicios Sociales del Ayuntamiento - Asociaciones culturales - Instituto de la Mujer - Instituto de la Juventud

Como se aprecia en el cuadro anterior, los centros escolares coordinan sus actividades con la administración educativa – a nivel provincial, fundamentalmente –, con instancias administrativas especializadas en otras áreas (mujer, juventud) y con los respectivos ayuntamientos, así como con ONGs de diversa índole – entre las cuales la Red Andalucía Acoge cobra protagonismo - y asociaciones culturales varias.

Se concluye, pues, que **los centros escolares no solo gestionan la demanda a la administración de recursos adicionales para afrontar las necesidades específicas de los menores de origen extranjero, también arbitran autónomamente iniciativas y actividades específicas para el fomento del mutuo conocimiento y buena convivencia en el centro y se coordinan con otras entidades** para la realización conjunta de actividades, la obtención de asesoramiento en lo relativo a extranjería y también de fondos para el desarrollo de las iniciativas planificadas...

9. Cambios en la metodología de enseñanza

Además de los cambios hasta ahora referidos – en el Proyecto del Centro, Proyecto Curricular, inclusión de actividades de carácter intercultural... -, hemos indagado sobre los que en relación a la metodología de enseñanza y de evaluación se han podido verificar en los centros o se consideran oportunos en base a la escolarización de alumnado de origen extranjero.

CAMBIOS EN LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA	Porcentaje
Sí	33,33%
No	66,67%
Total	18 centros

Un tercio de nuestros informantes – un tercio de los centros, en consecuencia – refiere cambios en la metodología de enseñanza empleada.

CENTROS	CAMBIOS EN LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA
1º centro	- trabajo en grupos, parejas... - adecuación del nivel a varios grupos
2º centro	- no se especifican
3º centro	- programación adaptada individualmente para los alumnos de origen extranjero - disminución del ritmo de la clase debido a la necesidad de atención directa al alumnado inmigrante
4º centro	- atención a la diversidad
5º centro	- adaptación- individualización - a veces traducción al idioma materno (árabe) de cuestiones, preguntas, controles de evaluación...
6º centro	- atención individualizada - preparación de materiales de aprendizaje
7º centro	- atención individualizada - mayores recursos personales y materiales

Los cambios referidos pueden agruparse en tres epígrafes:

- **Referidos a la dinámica en el aula:** en varios centros se refiere atención individualizada a estos niños, en otro mayor énfasis en el trabajo en grupo o parejas y en un cuarto centro disminución del ritmo de trabajo para adecuarse al de aprendizaje de los menores de origen extranjero.
- **Referidos a los currícula:** fundamentalmente, adaptación de los currícula al nivel lingüístico y los conocimientos del nuevo alumnado – con considerable grado de desfase curricular en no pocos casos – y también, en uno de los centros, traducción de ciertos materiales al idioma materno de los niños de origen marroquí.
- **Referidos a los recursos de enseñanza:** disposición de mayores recursos, tanto materiales como humanos y preparación de materiales de aprendizaje específicos para el alumnado no autóctono.

DESEABILIDAD CAMBIOS METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA	Porcentaje
Sí	75%
No	25%
Total	16 centros

Obviamente, tales cambios en la metodología de enseñanza se consideran necesarios en los centros donde se han registrado, pero también, según se desprende de los datos precedentes, en otros centros donde no se han aplicado. Así, **el 75% del total declara necesarios tales cambios.**

10. Cambios en la metodología de evaluación

A continuación realizamos un análisis paralelo al anterior, relativo en esta ocasión a la realización de cambios en la metodología de evaluación y también a su deseabilidad.

CAMBIOS METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN	Porcentaje
Sí	29,41%
No	70,59%
Total	17 centros

Como se desprende de los datos precedentes, los cambios en la metodología de evaluación han sido aplicados con mucha menor frecuencia que los relativos a la de enseñanza. Tales cambios, a tenor de las declaraciones de nuestros informantes, se concretan fundamentalmente en la **adecuación de los criterios - valoración de los progresos del alumno respecto a su situación de partida, tanto idiomática y curricular como competencial – y también de los instrumentos y procedimientos de evaluación.**

DESEABILIDAD CAMBIOS METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN	Porcentaje
Sí	69,23%
No	30,77%
Total	13 centros

También en este caso, como se aprecia en la tabla anterior, **la incidencia efectiva de los cambios en la metodología de evaluación es menor a la frecuencia con que se consideran deseables:** esta última duplica la primera.

11. Recursos adicionales disponibles y recursos adicionales precisos

Puesto que la llegada del alumnado de origen extranjero a los centros plantea necesidades nuevas, la legislación educativa se ha hecho eco de ello y ha dispuesto una serie de recursos adicionales, materiales y humanos, para satisfacer tales necesidades. La tabla que sigue recoge los recursos e iniciativas que en las disposiciones legales de referencia son contemplados como precisos para afrontar la nueva situación. Veamos en qué medida se encuentran presentes en los centros de referencia.

RECURSOS DISPONIBLES EN EL CENTRO	Sí	No
Profesorado de apoyo/ compensatoria en el centro	47,37%	52,63%
Profesorado de apoyo/ compensatoria itinerante	15,79%	84,21%
Aula de Adaptación Lingüística	63,16%	36,84%
Mediador Intercultural	15,79%	84,21%
Formación del Profesorado	26,32%	73,68%
Materiales de enseñanza adaptados	31,58%	68,42%
Otros propios desarrollados por el centro	15,79%	84,21%

Base teórica en cada categoría: número de centros

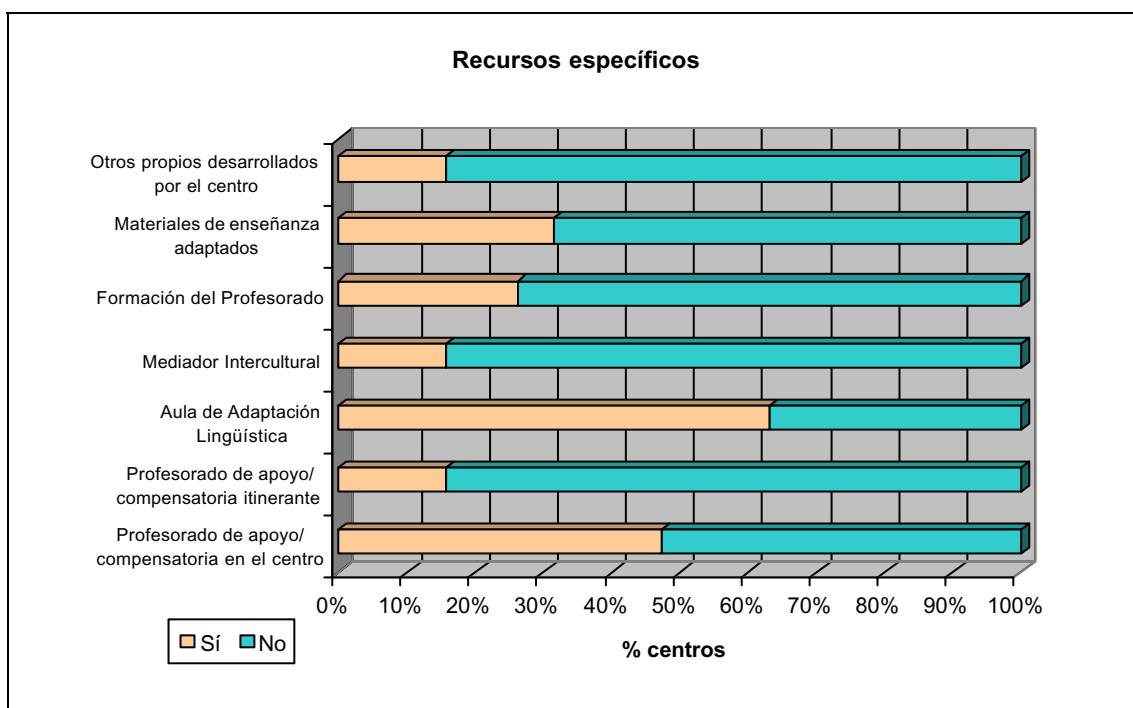
Tal como se comprueba, el ATAL es el recurso adicional presente en mayor número de centros escolares (dos tercios). También casi dos tercios de los mismos disponen de profesorado de apoyo, sea en el centro o itinerante. En tercer lugar, los materiales de enseñanza adaptados se encuentran disponibles en una tercera parte de los

centros. Finalmente, tanto la figura del mediador intercultural como “otros recursos propios desarrollados por el centro”, tienen una presencia mínima en los mismos.

Habida cuenta de la necesidad declarada de mediadores interculturales en los centros escolares, se concluye que su dotación es completamente insuficiente y que a este respecto la administración debe ampliarlos recursos disponibles.

Para terminar, los “recursos propios” referidos por los tres centros donde existen son los siguientes:

- Materiales para enseñanza del español para extranjeros
- Profesor especializado en E.L.E. (Enseñanza de la Lengua para Extranjeros)
- Profesor interino adscrito de apoyo pedagógico

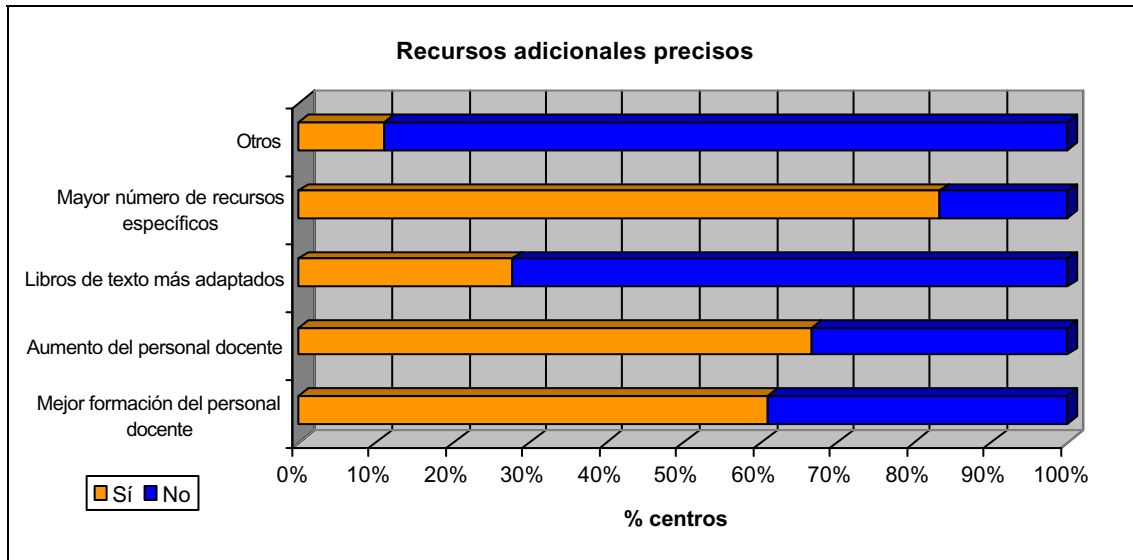


• Recursos adicionales precisos

Conocemos ya los recursos adicionales disponibles en los centros, a continuación se detallan los considerados precisos por nuestros informantes:

RECURSOS ADICIONALES PRECISOS	Sí	No
Mejor formación del personal docente	61,11%	38,89%
Aumento del personal docente	66,67%	33,33%
Libros de texto más adaptados	27,78%	72,22%
Mayor número de recursos específicos	83,33%	16,67%
Otros	11,11%	88,89%

Los recursos adicionales demandados por mayor número de centros son recursos específicos, más personal docente y mejor formación para el ya ocupado en los centros. También en un tercio de los mismos se reclaman libros de texto más adaptados. En la categoría "Otros" se especifican dos recursos: mayor número de aulas y Aula lingüística permanente (en lugar de ATAL).



CONCLUSIONES

Las principales conclusiones derivadas de este informe apenas difieren de las referidas en la pasada entrega (febrero 2002). Agrupamos ahora, como entonces, tales conclusiones en dos grandes apartados, el primero de ellos relativo a las condiciones de integración escolar de los menores de origen extranjero en los centros de referencia y el segundo a la respuesta arbitrada desde los centros para gestionar la presencia de este alumnado.

I. Sobre las condiciones de integración escolar de los menores de origen extranjero

- Gran margen de variabilidad en cuanto a la presencia relativa de menores de origen extranjero en los centros de referencia, de modo que tal oscila entre el 3% y el 40%.
- Enorme variedad en cuanto a la nacionalidad de origen de los alumnos no españoles. Continúan predominando los de origen marroquí pero tal predominio se ha atenuado en relación a los datos recogidos en el anterior informe (febrero 2002). Paralelamente, se aprecia un aumento considerable en la presencia de alumnos de origen latinoamericano, particularmente ecuatorianos, colombianos y argentinos, así como – en menor medida- entre los procedentes de países del Este de Europa.
- Por provincias, se mantiene el predominio del alumnado de origen marroquí entre el escolarizado no español en Málaga, del latinoamericano (particularmente ecuatoriano) en Sevilla y del procedente de países de la UE en Málaga (predominio que tiende a acentuarse con el tiempo).
- Más de la mitad del alumnado escolarizado en los centros de referencia es de adscripción católica y una cuarta parte musulmana: se constata en este último caso una reducción considerable en relación a la referida en el previo informe.
- En cuanto a los criterios de elección del centro escolar por parte de las familias, coinciden con las disposiciones administrativas al uso, dato que no sorprende puesto que la muestra incluye fundamentalmente centros públicos.
- La norma, salvo entre los ingleses, es la convivencia de los alumnos con ambos padres. De todos modos, todos los grupos registran en alguna medida situaciones de monoparentalidad de hecho. Tales afectan, además de a los alumnos ingleses, también a los españoles, colombianos, marroquíes y “otros nacionales de la UE”.
- En términos generales el origen socioeconómico de las familias extranjeras es más bajo que el de las españolas: en las primeras la norma es la pertenencia a la clase baja, en un porcentaje que duplica el referido a los alumnos españoles, aunque en

ambos grupos un tercio de las familias es ubicada por los informantes en la clase media.

- La situación económica de las familias de referencia no es buena en la mayor parte de los casos, aunque se detectan al respecto tres grandes grupos de familias. Las europeas se encuentran claramente en mejor situación económica que el resto, incluyendo españoles. El segundo grupo está integrado por europeos del Este, "Otras nacionalidades", chinos y españoles, aunque la variabilidad interna es mayor entre estos últimos. Finalmente, el grupo de menores ingresos integra familias de origen latinoamericano y africano – tanto marroquíes como subsaharianos.
- En cuanto al nivel educativo de los padres de familia, es más bajo entre marroquíes y subsaharianos, seguidos de ecuatorianos, colombianos y españoles (aunque los dos grupos latinoamericanos la proporción de padres "sin estudios" cuadruplica aproximadamente la referida a españoles) y más elevado entre "otros europeos de la UE" y, en menor medida, europeos del Este. En cuanto al nivel educativo de las madres, es más bajo, por lo general que el de los padres pero las tendencias en cuanto a su procedencia coinciden con las referidas a los varones.
- Las familias marroquíes y europeas de la UE son las que en mayor medida se relacionan en exclusiva con paisanos, mientras entre las procedentes de países de Europa del Este, de origen subsahariano y, sobre todo, latinoamericano, la norma es la relación con todo tipo de familias. Tales resultados son coherentes con los referidos al nivel de manejo del español, de modo que ambas variables se solapan en sus tendencias.
- En cuanto a la implicación de las familias en la educación de sus hijos, los padres de origen africano – marroquí y subsahariano – se muestran, en términos generales, menor implicados que el resto, y ello respecto de todos los indicadores aquí considerados: acompañamiento de los menores al centro, implicación en cuestiones propiamente educativas, asistencia a las convocatorias del centro y pertenencia a las AMPAS. En el extremo opuesto, también en términos generales, latinoamericanos, europeos del Este y europeos de la UE.
- La proporción de alumnos de origen extranjero que han realizado toda su trayectoria educativa en España es muy baja en todos los grupos considerados, aunque el fenómeno se atenúa en alguna medida entre ingleses y "otros europeos de la UE".
- El porcentaje de alumnos incorporados una vez iniciado el curso, oscila grandemente entre los centros escolares integrantes de la muestra. Así, en 4 de ellos ningún alumno de origen extranjero se ha incorporado en tales circunstancias, mientras en otros 2 más del 50% de tal alumnado se ha incorporado ya iniciado el

curso. Entre el resto de los centros, 5 oscilan entre el 15% y el 30% y los demás registran menor – pero no nulo - porcentaje de incorporaciones ya iniciado el curso.

- La incorporación tardía de los alumnos al curso escolar les plantea problemas de carácter curricular – desconocimiento del español y desfase curricular - y relacional – dificultades en la integración en el grupo de pares -, mientras los centros se resienten de la falta de medios humanos y materiales para afrontar con éxito tales dificultades.
- El retraso curricular en la materia de lengua (o literatura)n española es muy grande en todos los grupos de origen no hispanohablante y menor en las materias de ciencias naturales y, sobre todo, matemáticas. Frente a esta situación, el mayor ritmo de progreso, en las tres asignaturas mencionadas, se registra entre los alumnos procedentes de países de Europa del Este. También entre este último grupo se detecta mayor dedicación a las tareas escolares, dedicación muy baja entre los alumnos de origen marroquí.
- En dos tercios de los centros se refiere desfase escolar entre el alumnado marroquí, proporción que se reduce al 50% de los que escolarizan alumnado colombiano y al 40% de los que integran alumnado de origen subsahariano. En segundo lugar - grupos que presentan desfase escolar entre el 15% y el 30% de los centros – se encuentran europeos del Este y ecuatorianos y, a distancia, “otros latinoamericanos” e ingleses. Finalmente, los grupos que presentan desfase en menos de 15% de los centros donde se insertan son españoles, alemanes, “otros europeos de la UE” y, sobre todo, argentinos.
- Entre los españoles, la falta de hábito de estudio y, sobre todo, la falta de motivación para el mismo, constituyen las principales razones del desfase escolar. Entre el alumno de origen extranjero tales razones con sustituidas por el deficitario manejo de la lengua y el retraso curricular con que llegan al centro. La falta de apoyo familiar pesa en ambos grupos en medida similar, no así la carencia de medios materiales, más acuciante entre los alumnos extranjeros.
- La incidencia del absentismo escolar es moderada o alta en el 30% de los centros, aunque a este respecto no se registran grandes diferencias entre españoles y extranjeros. El abandono escolar es moderado o alto en el 25% de los centros, y este fenómeno sí afecta en mayor medida al alumnado extranjero, debido fundamentalmente a la escasa motivación por el estudio (aunque esta razón pesa mucho más entre el alumnado español que abandona los estudios), seguida de las dificultades (económicas, legales, etc.) de la familia, su alta movilidad geográfica y el retraso curricular con que los alumnos llegan al centro y, finalmente, a la dificultad en el manejo del español.

- En cuanto a la ubicación espontánea del alumno en el aula, y sea cual sea la nacionalidad de origen de los alumnos, en ningún caso la situación más frecuente es la ubicación con paisanos. De todos modos, sí hay grupos con más tendencia al encapsulamiento sobre sí mismos, particularmente marroquíes, subsaharianos y europeos del Este.
- En cuanto al comportamiento en el aula, la norma en todos los grupos (sobre todo europeos del Este) es la atención poco participativa, salvo entre los latinoamericanos, entre quienes la falta de atención, molesta o no para el resto del grupo, se da en proporción mucho menor a cualquier otro grupo.
- Las dificultades con el idioma o el desfase curricular (entre los alumnos hispanohablantes) constituyen las principales razones de no participación en la dinámica del aula entre los alumnos de origen extranjero. Entre los españoles, la falta de interés por el estudio es la causa principal, también del abandono y del absentismo escolar.
- En la relación con el profesor, el trato fluido, comunicativo y abierto es más frecuente entre latinoamericanos y alumnos de “otras nacionalidades”, algo menos entre subsaharianos y europeos (de toda nacionalidad, incluidos españoles) y aún menos entre los alumnos de origen marroquí.
- Los problemas que nuestros informantes refieren en la relación educativa con los alumnos de origen extranjero son sobre todo de orden curricular, pero también actitudinal, familiar, cultural y material. Las causas de tales problemas, según nuestros informantes, tienen que ver en gran parte con las condiciones familiares de los niños, con el desfase escolar importado y también, en menor medida, con su procedencia de culturas diferentes de las española.
- En cuanto a la elección de los compañeros de juego, la norma en todos los grupos es el intercambio con alumnos de toda procedencia. La única excepción está constituida por los europeos de la UE (el 44% de las respuestas muestran que se relacionan solo con chicos de igual nacionalidad). También los marroquíes muestran cierta tendencia – aunque no es la norma – al trato exclusivo con sus paisanos. Creemos que las razones en uno y otro caso no son las mismas.
- No hay diferencia en cuanto a las actividades de ocio entre los alumnos de diferente procedencia, tampoco es considerable en relación a su participación en actividades extraescolares.
- Respecto del impacto estimado por los informantes a raíz de la llegada a los centros de alumnos de origen extranjero, se constata unanimidad en el desacuerdo en relación a los siguientes ítems: disminución del nivel de enseñanza para adaptarse al nuevo alumnado, los padres españoles quitan a sus hijos de los

centros a causa de la presencia de aquel, derivación a centros especiales de los alumnos problemáticos, aumento de los conflictos en el centro a raíz de la llegada de estos niños y la retirada de alumnas extranjeras de determinadas actividades por parte de sus padres. Paralelamente, se observa acuerdo en torno a la falta de apoyo por parte de las autoridades escolares y al impacto positivo de la llegada de los menores de origen extranjero en el fomento de valores como la tolerancia.

II. Sobre la respuesta arbitrada desde los centros escolares

- La proporción de beneficiarios de educación compensatoria oscila considerablemente en función de los grupos “nacionales”, de modo que entre los españoles afecta apenas a un 1% del alumnado, mientras alrededor de un tercio de los alumnos de origen marroquí, subsaharianos y europeos del Este son receptores de este tipo de apoyo. En todo caso, teniendo en cuenta la incidencia del desfase curricular – lengua española, matemáticas y ciencias naturales – entre tales alumnos, tal dotación, como han puesto de relieve nuestros informantes, es insuficiente.
- La modalidad de educación compensatoria más frecuente es la de apoyo fuera del aula durante el horario lectivo. Esta modalidad es también la considerada preferible en la mayor parte de los casos, pero su predominio como opción “preferible” se atenúa en favor de la modalidad de apoyo fuera del aula y fuera del horario lectivo y, en menor medida, del apoyo en el aula con personal específico.
- Más de 2 tercios de los centros integrantes de la muestra disponen alguna modalidad de Adaptación Lingüística (ATAL) para el alumnado no hispanohablante. A su vez, en 2 tercios de estos centros se trata de Aulas itinerantes. Casi un tercio de los alumnos de origen extranjero y cuya lengua materna no es el español (745 alumnos en el conjunto de centros considerados) recibe estas clases, aunque su incidencia difiere de acuerdo al origen nacional de los grupos: “Otras nacionalidades”, europeos de la UE y marroquíes son los principales destinatarios en términos relativos.
- Aunque entre las modalidades de ATAL de hecho aplicadas, en ningún centro se refirió el Aula temporal fuera del mismo, entre las preferibles cobra peso considerable (43% de las respuestas) precisamente esta opción: el Aula Temporal de Adaptación Lingüística previa a la inserción escolar.
- Según nuestros informantes, la mayoría afirma que “ninguno o casi ninguno” de los alumnos de origen extranjero escolarizados en los respectivos centros recibe enseñanza de su lengua materna fuera del hogar.

- En cuanto a los criterios de ubicación de los alumnos de origen extranjero por curso, se constata que la edad del menor es el más frecuentemente utilizado. Entre los criterios considerados preferibles, la edad pierde peso, mientras el nivel curricular e idiomático – determinado mediante prueba inicial – se afirman como criterios idóneos.
- El 40% de los centros de la muestra no ha desarrollado ninguna iniciativa específica con el fin de gestionar la presencia de alumnos extranjeros. En el resto de los centros, se constata que por lo general se han desarrollado varias iniciativas relacionadas con la solicitud a la administración de recursos adicionales, fundamentalmente de apoyo a la castellanización; la realización de actividades diversas orientadas al conocimiento de las diferentes culturas y al fomento de la adecuada convivencia en el seno del centro; la modificación del Proyecto Curricular del Centro y la colaboración con otras entidades para el desarrollo de las iniciativas anteriores y otros fines.
- Dos tercios de los centros escolares de la muestra han reformulado su Proyecto de Centro a raíz de la incorporación de alumnado extranjero. La reformulación se ha orientado, fundamentalmente, 1) al fomento de la buena convivencia y el conocimiento mutuo entre alumnado perteneciente a diferentes culturas de origen y 2) al arbitrio de mecanismos que faciliten la adaptación lingüística y curricular de los alumnos de origen extranjero: refuerzo de la acción tutorial, actividades de refuerzo curricular...
- Entre los centros de nuestra muestra, 8 han incluido modificaciones en su Proyecto Curricular de Centro. Tales modificaciones se concretan en la inclusión de la interculturalidad (asignatura transversal) en el proyecto, en adaptaciones curriculares en distintas materias mediante la referencia a otras formas culturales y en la inclusión de actividades de atención a las necesidades educativas especiales y de compensación.
- Dos tercios de la muestra de centros desarrolla actividades – formativas o lúdicas – orientadas a la educación intercultural, actividades orientadas 1) al conocimiento de la cultura de origen de los alumnos no españoles y 2) al fomento del intercambio personal entre ellos, de la buena convivencia. La valoración de tales actividades por parte del profesorado y su aceptación entre alumnos y familias es unánimemente positiva. Al respecto, las demandas del profesorado se concretan en más medios humanos y materiales para realizar o ampliar tales actividades y en formación adicional para sí mismos, particularmente en relación con la organización de grupos de trabajo sobre interculturalidad y con el estudio del material existente sobre el tema.
- Tres tercios de los informantes consideran necesaria la figura del mediador cultural en el centro, fundamentalmente para desarrollar la labor de nexo entre el centro y

las familias de los alumnos de origen extranjero: se quiere que el mediador actúa como “puente” entre ambos ámbitos, que facilite el contacto entre ellos.

- Tres tercios de los centros realizan labores de coordinación con otras entidades: administración educativa – a nivel provincial, fundamentalmente –, instancias administrativas especializadas en otras áreas (mujer, juventud), ayuntamientos, ONGs de diversa índole – entre las cuales la Red Andalucía Acoge cobra protagonismo - y asociaciones culturales varias.
- Un tercio de los centros registra cambios en la metodología de enseñanza a partir de la llegada de los alumnos de origen extranjero. Tales cambios se refieren a la dinámica en el aula (atención individualizada a estos niños, trabajo en grupo o parejas y/o disminución del ritmo de trabajo), a los currícula (adaptación al nivel lingüístico y los conocimientos del nuevo alumnado) y a los recursos de enseñanza (mayores recursos humanos y materiales). Aunque la incidencia real de tales cambios es, como hemos advertido, reducida, su deseabilidad se amplía la 75% de los centros.
- Un tercio de los centros refiere cambios en la metodología de evaluación, consistentes en adecuación de los criterios - valoración de los progresos del alumno respecto a su situación de partida, tanto idiomática y curricular como competencial – y también de los instrumentos y procedimientos de evaluación. La deseabilidad de tales cambios se eleva al 70% de los centros.
- Los recursos adicionales más frecuentes en los centros de referencia son el ATAL y el profesorado de apoyo, sea en el centro o itinerante, en ambos casos presentes en aproximadamente dos tercios de los centros de la muestra. Habida cuenta de la necesidad declarada de mediadores interculturales en los centros escolares, se concluye que la dotación de este tipo de recurso (solo presente en un centro) es completamente insuficiente.
- Los recursos adicionales demandados por mayor número de centros son “recursos específicos”, más personal docente y mejor formación para el ya ocupado en los mismos.

RECOMENDACIONES

Es evidente que la incorporación de los alumnos de origen extranjero a los centros escolares de Andalucía describe una tendencia creciente. También lo es que tales alumnos presentan por lo general carencias de carácter idiomático y/o curricular. Ante tal situación, los centros escolares no solo gestionan la demanda a la administración de recursos adicionales para afrontar las necesidades específicas de los menores de origen extranjero, también arbitran autónomamente iniciativas y actividades específicas para el fomento del mutuo conocimiento y buena convivencia en el centro y se coordinan con otras entidades para el desarrollo de diferentes proyectos.

Varias líneas de acción se presentan como necesarias:

1. Afianzamiento de las relaciones entre los centros escolares y las familias de los alumnos de origen extranjero. En este sentido, como se ha advertido, la figura del mediador cultural debe ser potenciada.
2. Ampliación de los recursos humanos y materiales necesarios para la gestión de la presencia de estos menores en los centros.
3. Agilidad administrativa en la transferencia de tales recursos, dada la frecuencia con que se verifica la incorporación tardía – una vez iniciado el curso - de estos niños al centro escolar.
4. Fomento de las actividades orientadas a la buena convivencia y conocimiento mutuo entre alumnos y familias de diferente procedencia, con objeto de frenar el encapsulamiento o cierto aislamiento que entre algunos grupos se detecta.
5. Fomento de la enseñanza de la lengua y cultura maternas de los alumnos de origen extranjero, dentro o fuera del centro, y con objeto de dignificarlas a ojos de estos niños y del resto de la sociedad.