



ESPACIO, TIEMPO Y FORMA

AÑO 2020
ISSN 1130-2968
E-ISSN 2340-146X

13

SERIE VI GEOGRAFÍA
REVISTA DE LA FACULTAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

UNED



ESPACIO, TIEMPO Y FORMA

AÑO 2020
ISSN 1130-2968
E-ISSN 2340-146X

13

SERIE VI GEOGRAFÍA
REVISTA DE LA FACULTAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/etfvi.13.2020>



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

La revista *Espacio, Tiempo y Forma* (siglas recomendadas: ETF), de la Facultad de Geografía e Historia de la UNED, que inició su publicación el año 1988, está organizada de la siguiente forma:

- SERIE I — Prehistoria y Arqueología
- SERIE II — Historia Antigua
- SERIE III — Historia Medieval
- SERIE IV — Historia Moderna
- SERIE V — Historia Contemporánea
- SERIE VI — Geografía
- SERIE VII — Historia del Arte

Excepcionalmente, algunos volúmenes del año 1988 atienden a la siguiente numeración:

- N.º 1 — Historia Contemporánea
- N.º 2 — Historia del Arte
- N.º 3 — Geografía
- N.º 4 — Historia Moderna

ETF no se solidariza necesariamente con las opiniones expresadas por los autores.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
Madrid, 2020

SERIE VI · GEOGRAFÍA N.º 13, 2020

ISSN 1130-2968 · E-ISSN 2340-146X

DEPÓSITO LEGAL
M-21.037-1988

URL
ETF VI · GEOGRAFÍA · <http://revistas.uned.es/index.php/ETFVI>

DISEÑO Y COMPOSICIÓN
Carmen Chincoa Gallardo · <http://www.laurisilva.net/cch>

Impreso en España · Printed in Spain



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

ARTÍCULOS · ARTICLES

INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN: DESIGUALDADES Y EXPERIENCIAS DE DISCRIMINACIÓN EN LA COMUNIDAD DE MADRID

IMMIGRATION AND EDUCATION: INEQUALITIES AND EXPERIENCES OF DISCRIMINATION AT MADRID'S COMMUNITY

Milagros Mayoral Peñas¹, Beatriz Cristina Jiménez Blasco², Silvana Sassano Luiz³ & Rosa Resino García⁴

Recibido: 21/12/2019 · Aceptado: 18/02/2020
DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/etfvi.13.2020.26259>

Resumen

La educación constituye uno de los pilares fundamentales de la sociedad y se ve afectada de forma compleja por los fenómenos migratorios. Esto supone un doble reto, tanto para el sistema educativo del país receptor como para los propios estudiantes y sus familias. En este trabajo se evalúa si el éxito educativo español es diferente según el lugar de origen y si los distintos colectivos de jóvenes de origen inmigrante sufren una estigmatización en relación con su probable progresión académica por parte de la sociedad, en general, y del profesorado, en particular. La metodología utilizada ha sido una aproximación multimétodo; utilizando datos recabados del INE y el informe PISA (2015, 2018), los cuales se han analizado con técnicas estadísticas básicas, pruebas de normalidad de las variables, así como el contraste de hipótesis de la t de Student de comprobación de igualdad de medias. Se trabajó, con técnicas cualitativas de observación participante y entrevista a personal de la comunidad educativa para valorar el nivel de integración de los inmigrantes en el sistema educativo español y su grado de satisfacción.

Los resultados obtenidos muestran que el fracaso escolar de los jóvenes inmigrantes es un fenómeno que se da en todo el ámbito nacional. El profesorado presenta dificultades para enseñar en aulas donde hay mayor número de alumnos con

1. Subdirectora del Departamento de Sociología: Metodología y Teoría de la Universidad Complutense de Madrid. mayoralp@cps.ucm.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7558-5168>

2. Departamento de Geografía de la Universidad Complutense de Madrid. bcjimene@ghis.ucm.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1636-1487>

3. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). sfsassano@madrid.uned.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4030-3922>

4. Departamento de Geografía de la Universidad Complutense de Madrid. r.resino@ghis.ucm.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9324-6397>

problemas de comprensión del idioma, con niveles educativos más dispares, mayores diferencias culturales y, sobre todo, una cierta tendencia a la formación de grupos de alumnos de la misma nacionalidad con problemas de integración en el aula. Las políticas públicas deberían responder a esta problemática de fracaso escolar, discriminación e integración en las aulas y las investigaciones deberían profundizar en esta línea.

Palabras clave

Sistema educativo; inmigración; fracaso escolar; informe PISA; discriminación; España.

Abstract

Education is one of the fundamental pillars of society and it's affected complexly by the migratory phenomenon. This is a double challenge for the education system of the host country as it is the students themselves and their families. In this project, we evaluated whether the Spanish educational success is different according to the place of origin and whether the different groups of young of immigrants suffer any stigma in relation to their likely progression academically on behalf of the society, in general, and from teachers, in particular. The methodology used has been a multi-method approach; using data collected from the INE and the PISA report (2015, 2018), which have been analyzed with basic statistical techniques, tests of normality of the variables, as well as the hypothesis contrast of the τ of Student of equality of means. We worked with qualitative techniques of participant observation and interviews with staff of the education community to assess the level of integration of immigrants in the Spanish education system and their degree of satisfaction. The results obtained show that the school failure of young immigrants is a phenomenon that occurs throughout the country. The teaching staff show difficulties in teaching in classrooms where there are more students with language comprehension problems, with dramatically varying education levels, greater cultural differences and, above all, a certain tendency towards the formation of groups of students of the same nationality with problems of integration in the classroom. Public policies should respond to this problem of school failure, discrimination and integration in classrooms and research should be more extensive in this area.

Keywords

Educational System; immigration; School Failure; PISA report; Discrimination; Spain.

.....

1. INTRODUCCIÓN

La inmigración es un proceso con múltiples consecuencias en ámbitos muy diferentes de la organización social de un país. La educación constituye uno de los pilares fundamentales de la sociedad y se ve afectada de forma compleja por los fenómenos migratorios (Terrén, 2004; Alegre, 2008; Vera, Gonzales, y Alejo, 2011). Uno de los aspectos más importantes en que confluyen los temas de inmigración y educación es la instrucción de los hijos de los inmigrantes en la sociedad receptora, tanto los que nacieron en los países de origen de sus progenitores, como los que ya han nacido en el país de acogida (Gillborn, 1990; Aparicio y Portes, 2014).

La presencia de alumnado inmigrante en las aulas españolas ha pasado de ser un hecho minoritario a una situación cada vez más común en colegios públicos y concertados, lo que exige una profunda reflexión sobre los cambios generados en el sistema educativo español (Fernández Batanero, 2004; Labrador y Blanco, 2007; Leiva, 2010; García Castaño y Carrasco, 2011; García Castaño y Rubio, 2013), así como el análisis de las necesarias actuaciones para solventar aquellos problemas de integración y de docencia que sobrevienen de esta situación y que afectan al éxito educativo del colectivo inmigrante y del autóctono, en tanto que se ve afectado por estar inmerso en un alumnado más heterogéneo que el que existía en décadas anteriores (Escudero, 2016).

La educación de los niños y jóvenes del colectivo inmigrante supone diferentes retos, por un lado, para el sistema educativo del país receptor y, por otro, para los propios estudiantes y sus familias, que se enfrentan a una instrucción diferente a la de sus países de procedencia, lo que genera, a veces, ciertos conflictos de adaptación sociocultural (Suarez-Orozco, 2001; Marchesi, Martín, Echeita, y Pérez, 2005).

En este trabajo nos proponemos, por una parte, evaluar si el éxito educativo en España difiere según el lugar de origen del alumno, y, por otra, si los diferentes colectivos de jóvenes de origen inmigrante sufren una estigmatización en relación con su probable progresión académica por parte de la sociedad en general, y del profesorado, en particular. El trabajo de campo que recoge las experiencias de discriminación sufridas por los hijos de los inmigrantes en el entorno educativo se ha restringido espacialmente a la Comunidad de Madrid, proponiéndonos en un futuro próximo analizar esta realidad en otras comunidades autónomas españolas.

En primer lugar, el análisis se enmarca en unos planteamientos teóricos generales para su interpretación. A continuación, se presentan datos sobre la población inmigrante en edad escolar en España (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria –E.S.O.–), para poder dimensionar el objeto de investigación. Los resultados educativos de la población inmigrante son analizados con técnicas estadísticas para contrastar las diferencias en el éxito educativo entre los jóvenes autóctonos y los inmigrantes. En una fase más avanzada de la investigación se han empleado técnicas cualitativas para valorar el nivel de integración de los inmigrantes en el sistema educativo español y su grado de satisfacción. Finalmente, se realiza una discusión de resultados y se enumeran las principales conclusiones del estudio.

2. EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN: CLAVES TEÓRICAS PARA SU ANÁLISIS

La instrucción de los hijos de los inmigrantes es un arma eficaz para la integración de éstos e incluso la de sus progenitores en la sociedad receptora (Alba y Nee, 1997). Sin embargo, los hijos de inmigrantes hayan nacido o no en España, se enfrentan a una serie de obstáculos para una adaptación exitosa: prejuicios, discriminación, falta de apoyo familiar, violencia juvenil en su entorno (Rumbaut, 2010). Los obstáculos pueden llevar al fracaso escolar, ya que las investigaciones al respecto apuntan a una incidencia mayor de éste entre los estudiantes inmigrantes o hijos de inmigrantes (Aparicio y Portes, 2014; González Falcón, 2007; OCDE, 2006).

El concepto de fracaso escolar, término no muy bien aceptado por muchos investigadores por culpabilizar al propio estudiante, hace referencia a la proporción de individuos que no consiguen concluir los estudios obligatorios (Calero, Choi y Waisgrais, 2010). Otro concepto relacionado es el abandono prematuro del sistema educativo que hace referencia a la proporción de estudiantes que no continúa en los ciclos de estudios superiores ni formación profesional alguna, pero no implica que no se hayan concluido los dos ciclos obligatorios de la enseñanza (Faci, 2011; García Gracia, Casal, Merino y Sánchez, 2013). En este trabajo no vamos a abordar el problema del fracaso escolar ni del abandono prematuro, sino el de la desigualdad en los resultados educativos entre nativos e inmigrantes. No obstante, es evidente que todos los problemas están relacionados y que los inmigrantes constituyen un colectivo más proclive a sufrir una o más de estas situaciones (Pérez Esparrells y Morales, 2008).

Compartimos la afirmación de Cebolla y Garrido quienes consideran que desde la óptica del análisis social los hijos de inmigrantes, aunque hayan obtenido la nacionalidad española o hayan nacido en España, deben ser considerados dentro del colectivo de inmigrantes «en tanto que –probablemente– sus perspectivas de progreso socioeconómico (y otros rasgos de su comportamiento individual) sigan afectado por su socialización temprana en un tercer país» (Cebolla y Garrido, 2008: 21). En esta línea, nuestro estudio incluye en la categoría de inmigrantes, tanto a los nacidos fuera de España como a los de segunda generación, término acuñado por la sociología norteamericana (Cebolla y Garrido, 2008) y que es útil para analizar de un modo más completo distintos aspectos de la integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras.

La situación actual de la educación de los jóvenes inmigrantes o hijos de inmigrantes se ha complicado por los efectos de la crisis económica financiera sobre el empleo (Iglesias y Llorente, 2008; García Ballesteros, Jiménez y Mayoral, 2014; Valero-Matas, Coca, y Valero-Oteo, 2014). Actualmente el número de jóvenes universitarios es muy alto, la diversidad de grados muy elevada y no todos los egresados encuentran pronto una salida laboral. El elevado paro juvenil entre universitarios desanima a los jóvenes al esfuerzo académico. Esto ocurre tanto entre los autóctonos como entre los extranjeros; pero, dado que muchos de éstos últimos proceden de padres inmigrantes, criados en ambientes que no facilitan

el éxito educativo (Calvo Buezas, 2003; Cano, Sánchez-Martí, y Massot, 2016), serán más propensos a no completar niveles de estudios superiores. También el trabajo sin más cualificación que la Enseñanza Obligatoria disminuyó claramente al estallar la burbuja inmobiliaria y, en cualquier caso, resulta ser de carácter muy precario.

En los últimos años, Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010) realizaron un estudio basado en los informes PISA sobre el fracaso escolar en España que, aunque tiene un objeto de estudio más amplio, trata el problema de la inmigración como factor de riesgo del fracaso escolar.

Según estos autores hay tres aspectos de la experiencia migratoria que contribuyen a las mayores cifras de fracaso escolar y abandono temprano del sistema educativo por parte de los inmigrantes. El primero son los costes personales del propio proceso migratorio. El segundo aspecto está ligado al desconocimiento del idioma, factor no aplicable a los estudiantes latinoamericanos, pero que, lógicamente, es importante para marroquíes, chinos, rumanos, entre otras nacionalidades que no hablan español. Finalmente, el tercer aspecto tiene que ver con el sistema educativo y nivel cultural del país de origen y de sus padres, lo que tendrá incidencia en el éxito educativo como ocurre también entre los nativos. Estas circunstancias pueden explicar el fracaso escolar de los alumnos inmigrantes, pero los de segunda generación deberían mostrar mayores tasas de éxito educativo. Esto a menudo no ocurre, por lo que el factor explicativo más lógico es el bajo estatus socio-económico que afecta igualmente a los nativos (Fernández Enguita, *et al.*, 2010).

El fracaso escolar tiene efectos negativos en los individuos afectados: dificultades de inserción laboral, bajo nivel de socialización e incluso riesgo de exclusión social, baja autoestima, acceso a un mercado de trabajo precario y una permanencia en niveles bajos de la escala laboral y social (Marchesi y Pérez, 2003; Cebolla y Garrido, 2010; Cebolla, 2010).

El resultado de la desigualdad a nivel educativo será la distancia social entre inmigrantes y autóctonos, actuando en contra de la deseable integración.

3. MÉTODO

Se ha utilizado una aproximación multimétodo al tema que abordamos en este trabajo, dado que la información que se ha empleado es también muy variable y susceptible de distintos tipos de análisis según su naturaleza (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

En primer lugar, se ha realizado una exhaustiva búsqueda bibliográfica tanto para describir un marco teórico de referencia como para buscar la máxima información posible tanto cuantitativa como cualitativa sobre la problemática de la educación en el alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid y en otros ámbitos geográficos con el fin de realizar comparaciones.

En segundo lugar, se ha buscado la información cuantitativa necesaria para evaluar al alumnado inmigrante y sus trayectorias educativas en relación con las del

alumnado nativo. Para ello, se han utilizado fuentes estadísticas y documentales como los informes PISA (2015, 2018), información del Ministerio de Educación (2016), datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018) como Cifras de Población y la Encuesta Nacional de Migraciones.

3.1. MUESTRA

Para complementar el estudio cuantitativo, se ha procedido a realizar un análisis cualitativo y valorar las experiencias de discriminación, integración, rechazo, que puede sufrir el alumnado inmigrante como consecuencia de su condición. Durante los meses de febrero a junio de 2018 se ha efectuado observación participante en nueve centros educativos; se han realizado nueve entrevistas a profesionales de la educación, ocho entrevistas a padres y madres y una entrevista a la presidenta del AMPA de un Instituto.

Los nueve centros educativos visitados se sitúan tanto en la capital como en otros municipios de la Comunidad de Madrid. Se ha buscado la mayor heterogeneidad posible en cuanto a localización, titularidad del centro y contexto socioeconómico de las familias del entorno, basándonos en los conocimientos adquiridos en anteriores investigaciones (García Ballesteros *et al.*, 2006; Cebrián *et al.*, 2016). Aunque no se han visitado muchos centros desde un punto de vista cuantitativo, la selección de los mismos ha sido muy rigurosa con los principios metodológicos propios de una investigación cualitativa (Ruiz Olabuénaga, 2012)

3.2. INSTRUMENTOS

Los datos cuantitativos recabados se han analizado con técnicas estadísticas básicas, pruebas de normalidad de las variables, así como con el contraste de hipótesis de la t de Student de comprobación de igualdad de medias.

En cuanto a la técnica aplicada en las entrevistas, éstas se plantearon cortas y no estructuradas para que resultaran más espontáneas, minimizando el sesgo de deseabilidad social, muy pronunciado cuando se tratan temas de inmigración y educación. Las preguntas realizadas en las entrevistas versaban sobre la proporción de alumnos inmigrantes que había en sus clases, cuántos de primera y cuántos de segunda generación, principales países de origen, problemas pedagógicos más frecuentes y posibles actitudes de discriminación.

Las entrevistas a padres y madres también eran cortas y no estructuradas, para permitir libertad de expresión. En el caso de la presidenta del AMPA de un Instituto de Enseñanza Secundaria, la entrevista versó sobre las declaraciones realizadas por padres/madres y alumnos hacia su persona como responsable de dicha Organización en el Instituto, para que actuara o aconsejara en aquellas situaciones de discriminación vividas por algunos alumnos en el centro educativo.

3.3. PROCEDIMIENTO

Se ha decidido aplicar la técnica de observación participante (para obtener testimonios de alumnos y padres) ya que permite obtener respuestas más sinceras y menos socialmente correctas, que es lo que a veces ocurre cuando se realizan entrevistas, pues las personas entrevistadas al saber que sus opiniones pueden ser divulgadas en temas tan sensibles como los referentes a los inmigrantes no responden con tanta naturalidad como en las conversaciones espontáneas.

El rol adoptado por las investigadoras en el trabajo de observación ha sido el de progenitores o familiares de éstos que acuden a recoger a los niños de los colegios. Una red de contactos personales nos ha permitido cumplir nuestros propósitos de investigación.

Con el fin de obtener impresiones y experiencias de discriminación en las aulas, se han realizado entrevistas a profesores en su condición de trabajadores inmersos en la problemática que se analiza en este artículo. Los mismos pertenecen a institutos y colegios públicos y concertados de la Comunidad de Madrid.

4. LA POBLACIÓN JOVEN DE ORIGEN INMIGRANTE EN ESPAÑA

Según los datos del Padrón Continuo, facilitados por el Instituto Nacional de Estadística, la población extranjera en España a 1 de enero de 2018 es de 6.200.933, lo que supone un 13,29% de la población total (46.659.302). De dicha cifra de extranjeros, un 11,99% se corresponde con jóvenes de entre 15 y 24 años, un total de 743.444 jóvenes (Tabla 1). Este grupo de edad comprende a los que están en la última etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.), Bachillerato, Grados Universitarios, así como los ciclos medio y superior de Formación Profesional. Todos ellos nacieron en otros países, independientemente que puedan haber adquirido la nacionalidad española.

	ESPAÑOLES		EXTRANJEROS	
	VALOR ABSOLUTO	PORCENTAJE	VALOR ABSOLUTO	PORCENTAJE
15 a 19 años	1.955.892	86,39	308.035	13,61
20 a 24 años	1.826.276	80,75	435.409	19,25

TABLA 1. POBLACIÓN ENTRE 15 Y 24 AÑOS EN ESPAÑA (1 DE ENERO DE 2018)
Fuente: INE: Cifras de población y Censos demográficos. Elaboración propia

Si atendemos al lugar de nacimiento, los extranjeros entre 15 y 24 años que residen en España proceden en un 38,31% de Sudamérica, seguido por África (16,09%), México, Centro América y Caribe (10,37%), Asia (8,13%) y países de Europa fuera de la Unión Europea (5,31%). Los nacidos en países de la Unión Europea suponen un 20,45%. En este porcentaje entran oriundos de muchos países cuyos colectivos no se consideran inmigrantes desde un punto de vista social. En la Tabla 2 se muestran los valores absolutos y el porcentaje que suponen dentro del total de personas pertenecientes a su propio colectivo de inmigrantes.

LUGAR DE PROCEDENCIA	INMIGRANTES DE DE 15 A 24 AÑOS			% SOBRE EL TOTAL DE INMIGRANTES DE DICHO ORIGEN
	VARONES	MUJERES	TOTAL	
Resto de Europa	19.785	19.676	39.461	11,98%
África	67.255	52.358	119.613	12,01%
México, Centroamérica y Caribe	34.849	42.233	77.082	15,00%
Sudamérica	143.913	140.881	284.794	14,47%
Asia	30.792	29.679	60.471	15,22%

TABLA 2. POBLACIÓN EXTRANJERA POR LUGAR DE PROCEDENCIA ENTRE 15 Y 24 AÑOS EN ESPAÑA (1 DE ENERO DE 2018). Fuente: INE: Cifras de población y Censos demográficos. Elaboración propia

Con esta estructura de la población inmigrante por país de origen es fácil entender el predominio de los jóvenes latinoamericanos en las aulas de centros educativos sobre otros colectivos de inmigrantes. Sin desdeñar la presencia de rumanos, marroquíes y chinos.

En cuanto a la distribución de los extranjeros entre 15 y 24 años por Comunidades Autónomas (Tabla 3) se reproduce el patrón espacial de la distribución de los inmigrantes en general en España, destacando Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía como los principales polos de atracción.

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	POBLACIÓN EXTRANJERA DE 15 A 24 AÑOS	PORCENTAJE SOBRE EL TOTAL DE EXTRANJEROS ENTRE 15 Y 24 AÑOS EN ESPAÑA
Andalucía	80.894	10,88%
Aragón	22.787	3,07%
Asturias	9.549	1,28%
Baleares	28.706	3,86%
Canarias	42.020	5,65%
Cantabria	6.546	0,88%
Castilla y León	25.372	3,41%
Castilla-La Mancha	27.015	3,63%
Cataluña	166.547	22,40%
Comunidad Valenciana	83.959	11,29%
Extremadura	5.993	0,81%
Galicia	25.399	3,42%
Madrid	142.572	19,18%
Murcia	28.187	3,79%
Navarra	14.085	1,89%
País Vasco	26.207	3,53%
Rioja, La	6.070	0,82%

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA ENTRE 15 Y 24 AÑOS POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS (1 DE ENERO DE 2018). Fuente: INE: Cifras de población y Censos demográficos. Elaboración propia

5. RESULTADOS EDUCATIVOS DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE

Como señalan Cebolla y Garrido los científicos sociales «se enfrentan con una relativa escasez de datos disponibles que permitan medir la desventaja educativa de los hijos de los inmigrantes (en comparación con los resultados de los hijos de los nativos) y establecer sus causas» (Cebolla y Garrido, 2008: 21).

No obstante, se han realizado diversos estudios sobre el tema utilizando las pocas fuentes disponibles de información, una de ellas la constituyen los Informes PISA que se han realizado hasta la fecha y que presentamos aquí como ejemplo de los únicos trabajos disponibles que han estudiado este tema. Los datos no pretenden ser comparables, sino las conclusiones a las que han llegado estos investigadores: las desventajas educativas de unos alumnos respecto a otros en función de su origen.

PISA, acrónimo de *Programme for International Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), evalúa competencias consideradas clave, tales como la competencia lectora, matemática y científica.

En el último informe PISA 2018 no se han publicado aún los resultados de la prueba de comprensión lectora en España, por lo que trabajamos con los datos del Informe PISA 2015, que nos proporciona una información más completa. Si bien, al final de este apartado citaremos las conclusiones más importantes derivadas de los datos de PISA 2018.

Fernández Enguita *et al.* (2010) analizaron los datos del Informe PISA 2003 y destacaron que el porcentaje de repetidores entre los inmigrantes no nacidos en España era de 35,3%, mientras que entre los de segunda generación era un 31,7% y entre los autóctonos bajaba a 28,3%.

Cebolla y Garrido (2008) en su investigación, trabajaron principalmente con los resultados de la muestra española del PISA 2006. De este estudio se recogieron los resultados medios obtenidos por los hijos de los autóctonos, los de una pareja mixta (inmigrante + español) y los hijos de parejas de inmigrantes. La conclusión fue que los resultados de los hijos de españoles y de parejas mixtas tienden a converger, mientras que los hijos de parejas inmigrantes van acumulando una desventaja en el éxito educativo.

También Calero *et al.* (2010) señalaron que «uno de los fenómenos más destacados dentro del sistema educativo español durante la última década ha sido la acogida de alumnos de origen inmigrante» (p. 234). Trabajaron con los datos del Informe PISA 2006 y con la condición de extranjero de primera y segunda generación, mostrando, por ejemplo, que los primeros se situaron en el nivel inferior de la prueba de Ciencias.

Nativo	12,71%
Extranjeros primera generación	35,93%
Extranjeros segunda generación	23,76%

TABLA 4. PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES EN EL NIVEL INFERIOR DE LA PRUEBA DE CIENCIAS DE PISA-2006.
Fuente: Microdatos PISA 2006 y Calero *et al.*, 2010

Según el informe PISA 2015 publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (MECD, 2016), los alumnos inmigrantes tienen un 14,3% más alto de fracaso que los alumnos autóctonos. Pero hay que tener en cuenta que PISA define como alumnos inmigrantes aquellos que no han nacido en el país donde se aplica la prueba y que además tienen un padre o madre no nacidos en dicho país, por lo tanto, solo reconoce como inmigrantes a los alumnos de primera generación, consideración que limita mucho los resultados ofrecidos.

Los mismos se presentan en función de la puntuación media conseguida en una muestra de alumnado de 15-16 años, escolarizado en su mayoría en 4º E.S.O. En España participaron más de 37.000 alumnos de 980 centros.

Para contextualizar la situación, en general, de todo el estado español, incluimos los datos sobre las diferencias en competencia científica entre inmigrante y autóctonos en España, la Unión Europea y la OCDE (Tabla 5). En ésta última, en promedio, el alumnado inmigrante obtiene en ciencias 41,9 puntos menos que el alumnado nativo; en la Unión Europea esa diferencia es casi igual (42 puntos) y, en España, esa diferencia es mínimamente superior (42,2 puntos). La puntuación se ofrece por Comunidades Autónomas con la excepción de Extremadura para la que no se ofrecen datos del alumnado inmigrante.

JURISDICCIÓN	NATIVO	INMIGRANTE	INMIGRANTE-NATIVO
	P. MEDIA	P. MEDIA	DIFERENCIA
UE	501,80	459,81	-42,0
OCDE	499,85	457,94	-41,9
ESPAÑA	499,03	456,80	-42,2
Andalucía	475,24	444,94	-30,3
Aragón	518,94	449,21	-69,7
Asturias	505,84	456,81	-49,0
Balears (Illes)	493,25	454,98	-38,3
C. Valenciana	498,84	476,01	-22,8
Canarias	478,92	462,98	-15,9
Cantabria	500,79	452,68	-48,1
Castilla y León	523,17	471,62	-51,5
Castilla-La Mancha	501,95	458,87	-43,1
Cataluña	518,36	456,42	-61,9
Extremadura	475,76		
Galicia	515,82	472,80	-43,0
Madrid	527,73	473,51	-54,2
Murcia (R. de)	494,48	437,34	-57,1
Navarra	519,90	469,55	-50,4
País Vasco	489,37	433,07	-56,3
Rioja (La)	512,54	441,23	-71,3

TABLA 5. PUNTUACIONES MEDIAS EN LA ESCALA DE PISA CIENCIAS. AÑO 2015. Fuente: Datos de PISA 2015. Informe español

En el gráfico 1 se muestran los gráficos de caja y bigotes para cada uno de los colectivos. De ellos se deduce que las diferencias son evidentes y que en ambos grupos las variables siguen una distribución bastante normal, no existiendo ninguna Comunidad que constituya un caso atípico. También, en ambos colectivos las variables presentan una cierta asimetría con cola a la izquierda.

Es particularmente interesante el gráfico 1 pues apenas muestra un mínimo solapamiento entre el bigote inferior de los nativos y el superior de los inmigrantes, lo que indica que en los resultados de la prueba de Ciencias las diferencias por lugar de origen son marcadísimas. Lo mismo se observa en los gráficos 2 y 3, pero en ellas se muestra un cierto solapamiento entre ambos colectivos.

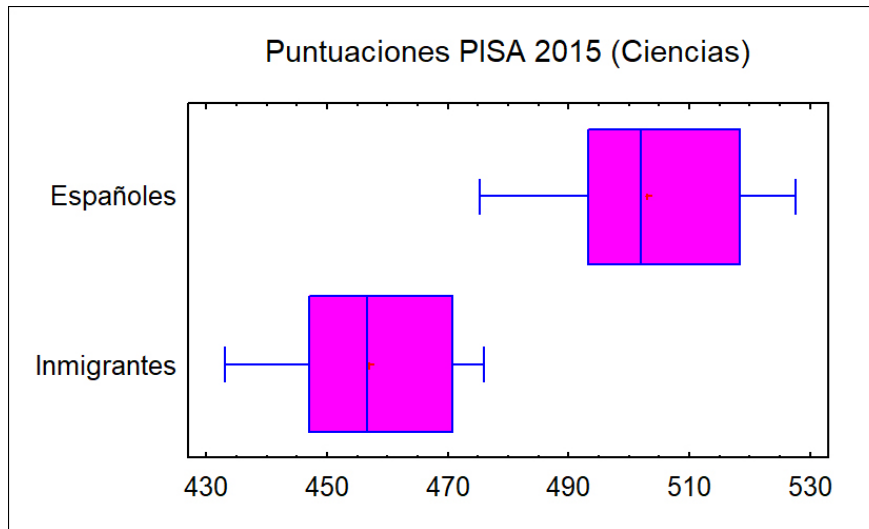


GRAFICO 1. GRÁFICOS DE CAJA Y BIGOTES PARA LAS PUNTUACIONES EN CIENCIAS. PISA 2015. Fuente: Datos de PISA. Elaboración propia

En cuanto a las diferencias entre inmigrantes y nativos en lectura (Tabla 6), el informe PISA 2015 muestra una diferencia de 40,4 puntos a favor de los nativos, un poco superior a la media de la Unión Europea (37,5) y al promedio de la OCDE (38,8).

JURISDICCIÓN	NATIVO	INMIGRANTE	INMIGRANTE-NATIVO
	P. MEDIA	P. MEDIA	DIFERENCIA
UE	501,24	463,76	-37,5
OCDE	498,76	459,99	-38,8
ESPAÑA	501,52	461,14	-40,4
Andalucía	480,85	458,63	-22,2
Aragón	516,32	457,75	-58,6
Asturias	501,29	464,23	-37,1
Balears (Illes)	493,00	458,08	-34,9
C. Valenciana	504,13	480,86	-23,3
Canarias	486,44	471,82	-14,6
Cantabria	505,63	462,35	-43,3

Castilla y León	524,85	483,39	-41,5
Castilla-La Mancha	503,17	466,17	-37,0
Cataluña	511,24	463,75	-47,5
Extremadura	476,74	-	-
Galicia	512,69	475,37	-37,3
Madrid	531,73	479,50	-52,2
Murcia (R. de)	495,93	445,41	-50,5
Navarra	520,47	481,40	-39,1
País Vasco	497,77	444,06	-53,7
Rioja (La)	502,08	447,30	-54,8

TABLA 6. PUNTUACIONES MEDIAS EN LA ESCALA DE PISA LECTURA. AÑO 2015. Fuente: Datos de PISA 2015. Informe español

El gráfico 2 presenta la dispersión de la variable distinguiendo el grupo de españoles del de los inmigrantes. Como puede observarse ambas cajas se distancian claramente en sus rangos intercuartílicos, si bien hay un solapamiento del bigote inferior de los españoles con el superior de los inmigrantes, lo que indica que alumnos nativos de peores puntuaciones en lectura comparten las mismas puntuaciones que los alumnos inmigrantes más aventajados.

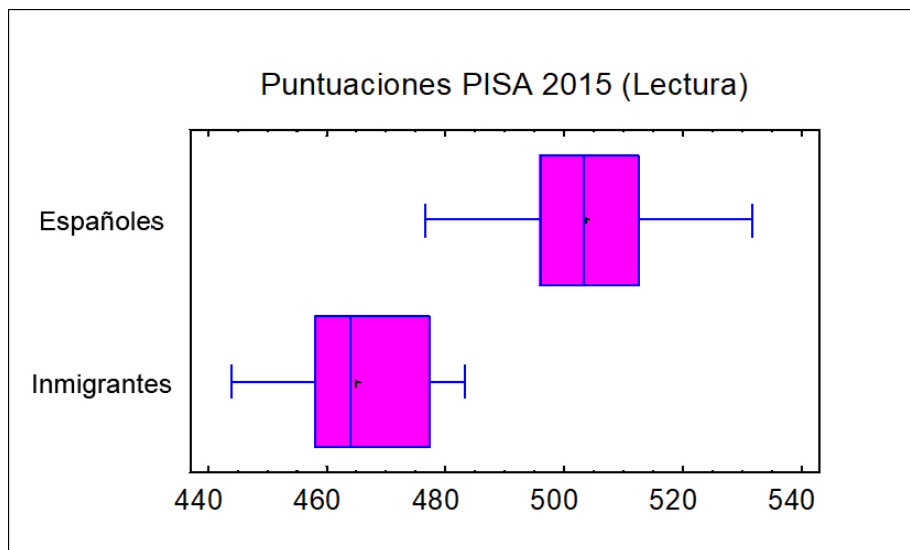


GRAFICO 2. GRÁFICOS DE CAJA Y BIGOTES PARA LAS PUNTUACIONES EN LECTURA. PISA 2015. Fuente: Datos de PISA. Elaboración propia

Las diferencias entre inmigrantes y nativos en Matemáticas arrojan la cifra mayor entre los tres ámbitos de conocimiento analizados por PISA 2015, mostrando una diferencia de 43,5 puntos a favor de los nativos, superior a la media de la Unión Europea (36,5) y al promedio de la OCDE (36,1) (Tabla 7).

JURISDICCIÓN	NATIVO	INMIGRANTE	INMIGRANTE-NATIVO
	P. MEDIA	P. MEDIA	DIFERENCIA
Total UE	498,69	462,20	-36,5
OECD	495,82	459,71	-36,1
España	492,01	448,55	-43,5
Andalucía	467,91	441,31	-26,6
Aragón	511,91	440,03	-71,9
Asturias	495,95	444,51	-51,4
Balears (Illes)	484,21	449,81	-34,4
C. Valenciana	490,34	463,90	-26,4
Canarias	453,97	447,93	-6,0
Cantabria	501,44	439,56	-61,9
Castilla y León	510,84	454,17	-56,7
Castilla-La Mancha	490,84	443,79	-47,1
Cataluña	513,48	453,46	-60,0
Extremadura	474,70	-	-
Galicia	497,42	459,14	-38,3
Madrid	515,02	461,64	-53,4
Murcia (R. de)	480,14	427,00	-53,1
Navarra	528,30	463,24	-65,1
País Vasco	498,93	431,53	-67,4
Rioja (La)	521,31	438,21	-83,1

TABLA 7. PUNTUACIONES MEDIAS Y PORCENTAJES EN LA ESCALA DE PISA MATEMÁTICAS. AÑO 2015. Fuente: Datos de PISA 2015. Informe español

El gráfico 3 muestra los correspondientes gráficos de cajas para las puntuaciones en matemáticas de los nativos y de los inmigrantes, presentando un patrón similar a las obtenidas con las puntuaciones en Ciencias y en Lectura. La diferencia mayor es el escaso recorrido de la variable en los inmigrantes, lo que indica poca dispersión de los valores en este grupo. En cambio, entre los estudiantes españoles las puntuaciones conseguidas en Matemáticas muestran mayor dispersión de unas Comunidades a otras.

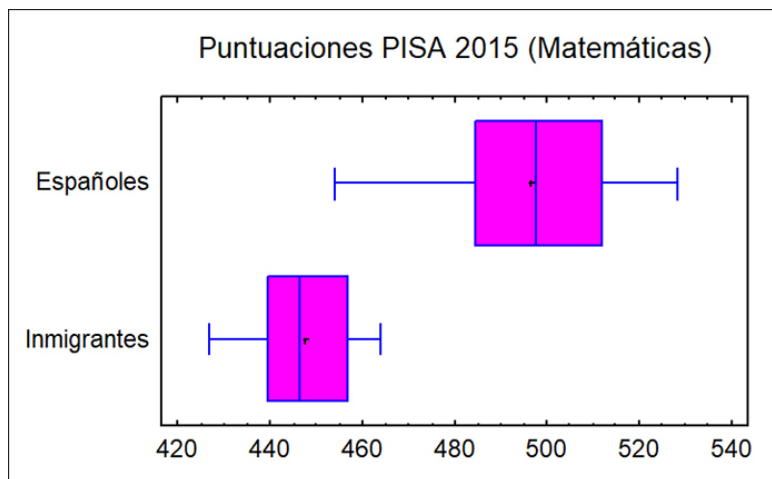


GRÁFICO 3. GRÁFICOS DE CAJA Y BIGOTES PARA LAS PUNTUACIONES EN MATEMÁTICAS. PISA 2015. Fuente: Datos de PISA. Elaboración propia

Para realizar un análisis más preciso de las diferencias entre los resultados de los españoles y los inmigrantes por Comunidades, hemos procedido a calcular para cada ámbito de contenido (Ciencias, Lectura y Matemáticas) el contraste de hipótesis de la t de Student de diferencia de medias con el objeto de proporcionar una medida estadística objetiva de la posible diferencia o no entre los valores de los nativos y los de los inmigrantes.

La hipótesis nula de este contraste es que no existe una diferencia estadística significativa entre ambas poblaciones.

Aplicado el contraste a las diferencias entre nativos e inmigrantes en Ciencias, el contraste arroja un resultado de 8,62968 que implica el rechazo de la hipótesis nula al ser el P-Valor igual a $9,56152E-10$ y la consecuente aceptación de la hipótesis alternativa que señala que ambos colectivos pertenecen a poblaciones distintas en relación con sus resultados educativos en Ciencias.

El valor del contraste de hipótesis de la t de Student para la diferencia de las medias en puntuaciones de Lectura entre nativos e inmigrantes, alcanza el valor de 7,94292 lo que supone también un rechazo de la igualdad de medias con un P-valor igual a $5,74743E-9$.

Así mismo, la aplicación del contraste con las puntuaciones de Matemáticas de nativos e inmigrantes supone el rechazo de la hipótesis nula (valor del estadístico = 8,75912 y un P-valor = $3,649E-9$) y, por tanto, la comprobación de que se trata de colectivos distintos.

6. NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE

El informe PISA 2015 no sólo evalúa las principales competencias educativas de los jóvenes, sino también indaga sobre su grado de integración en las aulas y su satisfacción en general con el sistema educativo. En relación con los alumnos inmigrantes el informe señala que «En el promedio OCDE, los estudiantes inmigrantes tienen menor sentido de pertenencia que los no inmigrantes y la diferencia (0,13) es significativa desde el punto de vista estadístico. Las diferencias más altas en el sentido de pertenencia, a favor de los alumnos autóctonos, se dan en la República Eslovaca (0,54), Islandia (0,38), México (0,35) y España (0,35)» (MECD, 2016: 27).

El estudio PISA incorporó en el 2015 una nueva variable como es el «bienestar», el grado de satisfacción individual y social de los niños y adolescentes. La OCDE considera como las principales dimensiones del bienestar la calidad de vida (salud, educación, relaciones sociales, calidad medioambiental, relaciones ciudadanas, reparto entre trabajo y ocio, etc.) y las condiciones materiales (empleo, salario, vivienda). También el informe incorpora la satisfacción de los alumnos con la vida en una escala de 0 a 10 (MCDE, 2016). Los estudiantes en España valoran su satisfacción con la vida en 7,4 puntos, ligeramente por encima del promedio OCDE, aunque el índice de satisfacción con la vida es bajo para los alumnos recién llegados de otros países, los alumnos inmigrantes de segunda generación, es decir, los alumnos nacidos en España con padres nacidos en otro país, declaran tener una satisfacción con su vida (7,4) prácticamente igual a la de los alumnos nativos (7,5) y superior a la media de la

los alumnos inmigrantes de la OCDE de segunda generación (7,2). Nuestra sociedad compensa las dificultades de la primera generación en la segunda generación, quienes manifiestan un nivel de satisfacción igual al de los alumnos nativos.

Los resultados (Tabla 8) indican un nivel medio de integración de los alumnos inmigrantes en el sistema educativo español. En otros países europeos con tasas de inmigración similares y PIB más elevado, las diferencias son mayores, como en Francia, Suecia o Dinamarca.

COMUNIDADES	PORCENTAJE DE INMIGRANTES QUE SE SIENTEN INCÓMODOS Y FUERA DE LUGAR EN LA ESCUELA
Andalucía	14,8%
Aragón	15,5%
Asturias	17,3%
Baleares (Illes)	20,3%
C. Valenciana	16,3%
Canarias	17,6%
Cantabria	12,6%
Castilla y León	14,7%
Castilla-La Mancha	16,6%
Cataluña	24,1%
Galicia	15,5%
Madrid	13,0%
Murcia (R. de)	19,5%
Navarra	14,5%
País Vasco	15,9%
Rioja (La)	18,4%

TABLA 8. RESULTADOS DE LA ENCUESTA PISA 2015 SOBRE INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE. Fuente: Datos de PISA 2015. Microdatos

Las diferencias entre Comunidades no son especialmente elevadas. Se ha calculado el Coeficiente de Variación de Pearson⁵ y da como resultado un 0,18, expresando en tantos por unidad, valor que indica una baja variabilidad de los datos. No obstante, llama la atención la diferencia entre el alto valor registrado en Cataluña (24,1%) y el de la Comunidad de Madrid (13%) situado por debajo de la media. Algunos autores (Montón, 2002; Casares y Vila, 2009) señalan que en Cataluña la enseñanza únicamente en catalán representa una barrera para la integración del alumno inmigrante. Mientras que, en Madrid, como en otras muchas comunidades, el español es la lengua común de autóctonos y de los inmigrantes latinoamericanos,

5. El Coeficiente de Variación de Pearson es el cociente entre la desviación típica y la media aritmética de una variable.

quedando, por consiguiente, menos proporción de extranjeros con problemas de integración por el idioma.

No obstante, además de la lengua, es necesario realizar estudios más amplios que analicen otras variables que influyen en la integración del alumnado inmigrante y que pueden explicar las diferencias tan amplias entre algunas comunidades autónomas.

En cuanto a las conclusiones generales del Informe PISA 2018 que, como ya señalamos anteriormente, no incluye todavía todos los resultados, resaltamos que siguen existiendo diferencias considerables entre nativos e inmigrantes en Matemáticas y algo menos en Ciencias. Las diferencias entre Comunidades Autónomas son muy variables. Pero, se destaca que salvo en Canarias, Andalucía, Ceuta y Melilla, donde estas diferencias no son significativas, el resto de las comunidades arroja diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de las pruebas realizadas entre nativos e inmigrantes.

Es nuestro objetivo realizar un estudio más pormenorizado de los datos de PISA 2018, una vez que se proporcione toda la información. De todos modos, entre 2015 y 2018 no se observa ningún cambio importante de tendencia en cuanto a las diferencias de rendimiento escolar por razón de tener padres inmigrantes, siendo claramente palpables en ambas fechas.

7. EXPERIENCIAS DE DISCRIMINACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Los datos numéricos por sí mismos son poco expresivos por lo que una indagación cualitativa se hace pertinente.

Comenzamos con la técnica cualitativa de la observación participante, integrándonos en grupos de padres y madres de alumnos que esperaban a sus hijos en las puertas de diversos colegios de la Comunidad de Madrid, intentando visitar zonas heterogéneas, tanto por su carácter rural y urbano, como por los niveles socioeconómicos de la población de dichos lugares, con objeto de no sesgar la muestra. En las conversaciones espontáneas se puso el máximo interés en captar todas las conversaciones que giraban en torno al tema de estudio tanto de los progenitores como de los propios alumnos.

La mayoría de los padres y madres no muestran rechazo al estudiante foráneo, al menos públicamente, incluso se le ve integrado en las celebraciones de los cumpleaños de los compañeros españoles y en actividades extraescolares. No obstante, se ve que esta integración es menor si el número de estudiantes extranjeros es muy numeroso, observándose que forman grupos propios de compatriotas y mantienen cierta distancia con los alumnos españoles y con los de otras nacionalidades (Álvarez Sotomayor, 2008). A veces se oyen expresiones de progenitores españoles como: «*el grupo C es el peor porque hay demasiados ecuatorianos y bajan el nivel*» (padre de alumno español en colegio concertado de Chamberí, Madrid), o «*En la clase de mi hijo cada semana llega un foráneo nuevo y no saben casi ni leer*» (madre de alumna española en colegio público de Parla). A menudo en tertulias de padres se escucha: «*cada vez hay más inmigrantes en el colegio de mis hijos... Lo que baja el nivel*», o «*no me*

importa que haya inmigrantes en la clase del niño, pero no me gusta que haya marroquíes porque tienen hábitos culturales muy distintos». Comentario de una familia española a la presidenta del AMPA de un Instituto Secundario público «elijo este instituto porque el otro está lleno de moros»; «estoy de los moritos...» (madre española, 38 años).

Los prejuicios no solo los tienen los españoles, sino que los propios inmigrantes establecen diferencias según el origen, así obtuvimos el comentario: «*existe una gran superioridad cultural de los colombianos en relación con los ecuatorianos*» (madre de alumno colombiano de Bachillerato en IES). En este sentido observamos que, por lo general, los padres procedentes de la Europa del Este, exceptuando a los rumanos gitanos, consideran inferiores a los latinoamericanos, los chinos, los procedentes del norte de África y en su escala dejan al final a los subsaharianos; buscan colegios donde no haya muchos inmigrantes pues valoran positivamente que los compañeros de sus hijos sean españoles. Por ejemplo, una madre rumana hace el siguiente comentario: «*los llevé a un colegio con menos inmigrantes porque los latinoamericanos y marroquíes bajaban mucho el nivel*» (madre rumana de tres hijos en un colegio concertado, 40 años). Otra curiosidad fue un comentario de niños rumanos a niños árabes: «*iros a vuestro país, aquí sobráis*» (alumnos de un Instituto de Enseñanza Secundaria público).

Entre los latinoamericanos se aprecia, también, que establecen una jerarquía de categorías entre sí muy clara según el país de origen. En este sentido hemos encontrado originarios de países del Cono Sur que opinan tener un nivel cultural superior al resto de latinoamericanos, con alguna salvedad como con los venezolanos, haciendo referencia a colectivos en los que se asignan o identifican unos prejuicios relacionados, claramente, con el fracaso escolar (Ballestín, 2015). Es común oír comentarios como: «*espero que en clase no haya muchos panchitos*» refiriéndose sobre todo a los ecuatorianos (alumno argentino de Bachillerato en colegio concertado en Cuatro Vientos, Madrid, 17 años). En una ocasión una madre uruguaya expresó que «*en Uruguay la educación es mucho mejor que en otros países latinoamericanos*» (madre de alumnos uruguayos de Primaria y E.S.O. en colegio concertado en Hortaleza, Madrid). Un alumno colombiano nos comentó que las niñas ecuatorianas de la clase «*solo van a clase para ligar*» (alumno colombiano de E.S.O. en colegio concertado en Algete, 14 años).

Entre el profesorado pudimos hacer nueve entrevistas. En general los profesores de Enseñanza Secundaria valoran negativamente que haya muchos alumnos inmigrantes en la clase porque dificulta su tarea, como señalan también otros autores (Fernández Batanero, 2004, 2010; Jordán, 2006). Ellos encuentran problemas de formación previa dispar, una falta de acervo cultural común, problemas con el idioma, si no se trata de inmigrantes hispanohablantes, y, en algunos casos, conductas impropias que deben reconducir para adaptarlas a las normas sociales compartidas en la docencia en España (López Gómez, 2013). Por ejemplo: «*Los alumnos latinos son más respetuosos con el profesorado, pero traen costumbres propias de sus países que chocan con las normas de la clase*» (profesora de E.S.O., colegio concertado de Madrid, 64 años). También nos comentaron: «*la mayoría tiene un nivel muy bajo de conocimientos previos, incluidos los que no tienen problemas con el idioma*» (profesor de E.S.O., colegio concertado en Móstoles, 59 años).

La mayoría de los profesores coinciden en señalar que cuanto más temprana es la llegada del inmigrante a las aulas más fácil es su integración y que tenga éxito educativo. Así, valoran mucho a aquellos padres que no esperan a los 6 años para llevar a sus hijos al colegio, sino que los llevan al colegio en la etapa preescolar. Una profesora de Educación Infantil nos dijo: *«a veces traen a los niños para poderse ir a trabajar, pero no saben lo beneficioso que va a ser para ellos en las etapas educativas obligatorias»*.

La comprensión de la lengua, en el caso de los no hispanohablantes, también se suelen referir como una dificultad añadida en las aulas. No obstante, algunos docentes consideran que, si la escolarización de los alumnos hijos de inmigrantes se produce en las primeras etapas educativas, el problema lingüístico se reduce bastante y más aún en los colegios de enseñanza bilingüe donde alumnos autóctonos e inmigrantes se encuentran en condiciones similares.

En general, los docentes manifiestan que por encima de un 25% de alumnos inmigrantes se dificulta mucho la enseñanza en las clases y se va produciendo un paulatino cambio de colegio por parte de los alumnos autóctonos, lo que conlleva que la proporción de alumnos inmigrantes vaya aumentando. Así una profesora nos contó: *«hace 20 años tenía uno o dos inmigrantes en clase y ahora son más de la mitad»* (profesora de E.S.O. en IES de Madrid, 57 años).

Pero hay ciertas afirmaciones que se dedican a colectivos concretos de inmigrantes sin tener en cuenta que suponen un prejuicio general sobre todo el grupo. Por ejemplo: *«En mi clase hay muchos dominicanos, son todos muy vagos»* (profesora de Bachillerato en IES de Madrid, 53 años). Otras veces encontramos, en cambio, valoraciones positivas sobre jóvenes de ciertas nacionalidades: *«los alumnos polacos son muy aplicados pese a que algunos tienen problemas con el idioma»* (profesor de Bachillerato en IES de Alcalá de Henares, 45 años), o *«prefiero tener alumnos chinos, pese a los problemas con el idioma, porque son más formales»* (profesora de E.S.O., colegio concertado de Parla, 37 años).

También se generan casos de discriminación por parte de algunos profesores con alumnos inmigrantes o de padres inmigrantes. La presidenta del AMPA de un Instituto Secundario Público de la sierra oeste madrileña, nos comentaba en la entrevista, que a ella han llegado padres y alumnos con quejas de ciertos profesores que habían agraviado a sus hijos. Por ejemplo, un profesor en clase le dice a un niño inmigrante *«si no vas a estudiar, vete a tú país»*. Otra profesora a una niña árabe: *«¿tú tienes amigas? Pensé que se la pasaban rezando»*. La reflexión final de la presidenta del AMPA fue textualmente: *«Desde mi punto de vista como AMPA, veo que los partes, sanciones, expulsiones... son más duras con niños/niñas inmigrantes, especialmente con árabes»*.

Estas experiencias de discriminación son altamente preocupantes, ya que inciden también en el fracaso escolar de muchos niños de origen extranjero. A ello hay que sumarle la situación económica de sus padres inmigrantes que, en general, es bastante más precaria que la de los alumnos autóctonos, impidiéndoles, por ejemplo, tener profesores particulares de apoyo, entre otros.

En este contexto, y con las experiencias recibidas por parte de alumnos, padres, profesores, AMPA, deberíamos preguntarnos si los profesores están formados para trabajar con la diversidad que se presenta en las aulas con los alumnos inmigrantes

y si las políticas educativas están preparadas para responder a esta problemática, por un lado, de fracaso escolar y discriminación, y, por el otro, de integración en las aulas. (González y Zamora, 2019).

8. CONCLUSIONES

A falta de mejores estadísticas sobre diferentes variables educativas, podemos señalar que el fracaso escolar de los jóvenes inmigrantes es un fenómeno que se da en todo el ámbito nacional, aunque existen también, diferencias palpables entre unas comunidades autónomas y otras. En este sentido, algunos estudios destacan los elevados valores de fracaso escolar entre inmigrantes registrados en Cataluña. El fracaso escolar en la E.S.O. de los alumnos nacidos en esta comunidad de padres extranjeros es del 17,3 %, mientras que baja hasta el 10,3% en los niños con padres autóctonos, según el estudio de Bayona y Domingo (2018). En el mismo se destaca que el 15,9% de los alumnos marroquíes sufren fracaso escolar, lo que es «preocupante especialmente si tenemos en cuenta el crecimiento de este grupo en un futuro inmediato» (Bayona y Domingo, 2018: 11). Según estos autores estos datos dejan «entrever el fracaso del sistema educativo con algunos orígenes determinados» en Cataluña, lo que apunta a «una intolerable racialización del fracaso escolar», con todo lo que conlleva «tanto sobre la evolución de las trayectorias individuales de los que hoy son adolescentes como de fractura en la sociedad catalana» (Bayona y Domingo, 2018: 11).

En el extremo contrario, el estudio realizado en las Islas Canarias de Álvarez, Gutiérrez y Martínez (2018) muestra una menor desventaja de los hijos de inmigrantes en relación con los rendimientos académicos. Estos autores señalan como factores principales de esta singularidad del caso canario: el peor rendimiento de sus estudiantes nativos y el mayor nivel educativo medio de los padres de estudiantes inmigrantes.

Las diferencias en el nivel de integración de los inmigrantes también son similares a las de fracaso escolar y, como promedio, muestran un valor inferior al promedio de la OCDE (19,1%), valor superado únicamente en las Islas Baleares (20,3%), Cataluña (24,1%) y Región de Murcia (19,5).

El estudio que hemos realizado se ha centrado en la Comunidad de Madrid, como ya se ha señalado anteriormente. En consecuencia, las siguientes conclusiones han de entenderse dentro de este ámbito geográfico, si bien, muchas de ellas se puedan observar también en otras comunidades, tal y como reflejan numerosos estudios locales.

Una de las conclusiones de esta investigación derivada de las entrevistas a profesores y de la observación participante, es que la inserción tardía en el sistema educativo español aumenta, como es lógico, el porcentaje de fracaso escolar. Varios tutores nos señalaron este aspecto, que se repetía en casi todos los colegios, aunque fueran de características muy dispares. Además, este dato se destaca en todos los estudios que se han hecho hasta la fecha. Según el trabajo del Colectivo IOE (2003), el éxito en los estudios del colectivo de extranjeros va disminuyendo en función de la etapa de incorporación al sistema educativo español. Por tanto, en aquellos

inmigrantes que se incorporaron durante la Educación Secundaria Obligatoria, se vio drásticamente disminuido su éxito en los estudios. Si la escolarización temprana de 0 a 3 años es clave para observar un rendimiento mayor en los alumnos en etapas posteriores, según nos dicen los expertos, resulta un factor decisivo en niños pertenecientes a colectivos en riesgo de exclusión económica y social.

Derivado de esta conclusión se supone que los inmigrantes de la generación 1.5 y de segunda generación deben presentar mayor éxito educativo, pero aun así los trabajos realizados sobre el tema muestran mayores tasas de fracaso escolar que los alumnos de origen español. Luego, se puede concluir que ser inmigrante o tener padres inmigrantes es un factor de riesgo para el éxito educativo, lo cual se traducirá en una asimilación segmentada en la vida adulta.

El idioma se presenta como una variable fundamental para la integración del alumnado. Los hispanohablantes tienen mayores ventajas en el ámbito puramente académico y en la integración con el alumnado autóctono, siempre que no medie una cohesión muy fuerte con compatriotas que les lleve a formar grupos de minorías raciales dentro de las aulas por la tendencia al aislamiento cultural de algunos colectivos de inmigrantes, tal y como han señalado algunos docentes en las entrevistas realizadas.

Otro aspecto destacable es que el alumnado inmigrante alcanza mayores tasas de éxito educativo, si estudia en centros donde el porcentaje de inmigrantes no es demasiado elevado. En estos últimos, las tasas de fracaso escolar son mayores debido a la dificultad del profesorado de enseñar en aulas donde hay mayor número de estudiantes con problemas de entendimiento del idioma, con niveles educativos más dispares, mayores diferencias culturales y, sobre todo, una cierta tendencia a que se formen guetos de alumnos de la misma nacionalidad, a los que cuesta integrar en la escuela. Derivado de esta última conclusión se observa que hay una necesidad de seguir profundizando en el problema y que se traduzca en una revisión de las políticas educativas y nuevas formas de organización para evitar el fracaso en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBA, R. y NEE, V. (1997). Rethinking assimilation: Theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 31(4), 826-874.
- ALEGRE, M. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de educación*, 345, 61-82.
- ÁLVAREZ SOTOMAYOR, A. (2008). El papel de las redes étnicas en el logro educativo de los hijos de inmigrantes. *Migraciones*, 23, 45-77.
- ÁLVAREZ SOTOMAYOR, A.; GUTIÉRREZ RUBIO, D. y MARTÍNEZ COUSINOU, G. (2018). ¿Desventaja académica de los hijos de inmigrantes? La excepción canaria en el contexto español. *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 83-106.
- APARICIO Y PORTES (2014). *Crece en España. La integración de los hijos de los inmigrantes*. Colección Estudios Sociales, 38. Obra Social La Caixa.
- BALLESTÍN, B. (2015). De «su cultura es muy fuerte» a «no se adapta a la escuela». Alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8 (3), 361-379.
- BAYONA, J. y DOMINGO, A. (2018). El fracaso escolar de los descendientes de la inmigración en Cataluña: más que una asignatura pendiente. *Perspectives Demographiques*, 011, 01-04.
- CALERO, J.; CHOI, A. y WAISGRAIS, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, 225-256.
- CALVO, T. (2003). *La escuela ante la inmigración y el racismo*. Madrid: Editorial Popular.
- CANO-HILA, A., SÁNCHEZ-MARTÍ, A. & MASSOT-LAFÓN, M. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1371-1387.
- CASARES, R y VILA, I. (2009). La acogida del alumnado inmigrante en Catalunya. *Página Abierta*, 202.
- CEBOLLA BOADO, H. (2011). Primary and secondary effects in the explanation of immigrant's educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 32 (3), 407-430.
- CEBOLLA, H. y GARRIDO, L. (2008). Sobre la desventaja educativa de los inmigrantes. *Indice: Revista de Estadística y Sociedad*, 30, 21-23.
- CEBOLLA, H. y GARRIDO, L. (2010). The impact of immigrant concentration in Spanish schools: school, class and composition effects. *European Sociological Review*, 27 (5), 606-623.
- CEBRIÁN, J.; JIMÉNEZ BLASCO, B. y RESINO, R. (2016). Inmigrantes emprendedores durante la crisis económica. Estudio de casos en la ciudad de Madrid. *Revista Migraciones*, 40, 66-92.
- COLECTIVO IOE (2003). *Escolarización de las hijas de inmigrantes*. Madrid: CIDE e Instituto de la Mujer.
- ESCUADERO, J. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Valencia: La Nau Llibres.
- FACI, F. (2011). El abandono escolar prematuro en España. *Avances en Supervisión Educativa*, (14). Recuperado de <<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/468>>.
- FERNÁNDEZ, J. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Educación y Educadores*, 7, 33-44.

- FERNÁNDEZ, J. (2010). Obstáculos o dificultades a la participación e implicación de «todos» los alumnos en las actividades escolares. Un estudio sobre la percepción del profesorado. *Educación y diversidad*, 4, 17-30.
- FERNÁNDEZ, M.; MENA, L. y RIVIERE, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales, 29. Obra Social La Caixa.
- GARCÍA BALLESTEROS, A., GARCÍA ESCALONA, E.; HERNANDO, F. JIMÉNEZ BLASCO, B; MARTÍN, A.; MAYORAL, M.; PÉREZ SIERRA, C.; REDONDO, A.; SASSANO, S. y VIÑAS, G. (2006). *Inmigrantes emprendedores en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Economía e Innovación Tecnológica.
- GARCÍA BALLESTEROS, A., JIMÉNEZ BLASCO, B. y MAYORAL, M. (2014). Emigración de retorno y crisis en España. *Scripta Nova*, 18, 491. Recuperado de <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-491.htm>>.
- GARCÍA, M., CASAL, J., MERINO, R. y SÁNCHEZ, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- GARCÍA CASTAÑO, F. y CARRASCO, S. (2011). *Población inmigrante y escuela: conocimiento y saberes de investigación*. Colección Estudios Creade 8. España: Ministerio de Educación.
- GARCÍA CASTAÑO F. y RUBIO, M. (2013). Juntos pero no revueltos: procesos de concentración escolar del «alumnado extranjero» en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 68, 1, 7-31.
- GILLBORN, D. (1990). «Race», *Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. Londres: Unwin-Hyman/Routledge.
- GONZÁLEZ FALCÓN, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *Revista de educación*, 9, 155-169.
- GONZÁLEZ, J. y ZAMORA, M. (2019). Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: formación y políticas educativas. *Revista de Educación Pública Cuiabá*, 28, 68, 275-296.
- IGLESIAS, C. y LLORENTE, R. (2008). Efectos de la inmigración en el mercado de trabajo español. *Economía industrial*, 367, 85-92.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). *Estadísticas del Padrón Continuo*.
- JOHNSON, R., y ONWUEGBUZIE, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26. Recuperado de <<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>>.
- JORDÁN, J. (2006). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- LABRADOR, J. y BLANCO, M. (2007). Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes hijos de inmigrantes en España. *Revista Migraciones*, 22, 79-112.
- LEIVA, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.
- LÓPEZ, E. (2013). Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), 77-96.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E.; ECHEITA, G. y PÉREZ, E. (2005). Assessment of Special Educational Needs Integration by the Educational Community in Spain. *European journal of Special Needs Education*, 20 (4), 357-374.
- MARCHESI, A. y PÉREZ, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar en España. En A. MARCHESI y C. HERNÁNDEZ (eds.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. (pp. 25-50). Madrid: Alianza.
- MECD (2016). PISA 2015. *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Informe español. Madrid.

- Montón, M.J. (2002). La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología*, 33,4, 499-519.
- OCDE (2006). *Where immigrant students succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*. Paris: OCDE.
- OCDE (2008). *Policies and practices supporting the educational achievement and social integration of first and second generation migrants: a systematic review*. Paris: OCDE.
- PÉREZ ESPARRELLS, C. y MORALES, S. (2008). La escolarización de la población inmigrante: una radiografía de la situación en España. *Praxis sociológica*, 12, 65-83.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (2012). *Teoría y práctica de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUMBAUT, R. (2010). The crucible within: ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review*, 28, 748-794.
- SUAREZ-OROZCO, M. (2001). Globalization, Immigration, and Education. The Research Agenda. *Harvard Educational Review*, 71(3), 345-366.
- TERRÉN, E. (2004). *Incorporación o asimilación: la escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.
- VALERO-MATAS, J. A., COCA, J. R., y VALERO-OTEO, I. (2014). Análisis de la inmigración en España y la crisis económica. *Papeles de población*, 20, 80, 9-45. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252014000200002&lng=es&tlng=es>.
- VERA, M.; GONZALES, S. y ALEJO, J. (2011). *Migración y Educación*. Bolivia: PIEB.

13



ESPACIO, TIEMPO Y FORMA

UNED

SERIE VI GEOGRAFÍA
REVISTA DE LA FACULTAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

13 PRESENTACIÓN · FOREWORD

Artículos · Articles

17 THOMAS BRASDEFER
Making space for freedom: The situationist Guide to protesting · Crear espacio para la libertad: la guía situacionista para protestar

35 CARLOS B. BUSON; CARLOS O. ZAMBERLAN; CLÁUDIA M.^a SONAGLIO & FABRÍCIO J. MISSIO
A proposta do caminho para os ervais: desenvolvendo territórios através da criação de itinerários culturais na fronteira Brasil-Paraguai · The Proposal of «Caminho para os Ervais»: Developing Territories through Creation of Cultural Itineraries in Brazil-Paraguay Border

55 JULIA J. CARRERO ESPINOSA Y PABLO MARTÍNEZ DE ANGUITA
Hacia una ética del paisajismo · Towards an Ethics for Landscape Architecture

81 CONCEPCIÓN FIDALGO HIJANO, JUAN ANTONIO GONZÁLEZ MARTÍN; MARIO CORRAL RIBERA; ROSARIO GARCÍA GIMÉNEZ & CARLOS ARTEAGA CARDINEAU
Peatlands Evolution in Central Iberia (Montes de Toledo, Spain) and its Link to Anthropogenic Processes: A Cartography-Based Study · Evolución de las turberas en el centro de la Península Ibérica (Montes de Toledo) y su relación con los procesos antrópicos: estudio a partir de la cartografía

103 CARLOS GUALLART MORENO
La cartografía digital generada por la COVID-19: Análisis y tipologías · The Digital Cartography Generated by COVID-19: Analysis and Typologies

135 JUAN GUERRA GUERRA
Turismo de paisaje, desarrollo sostenible y ordenación del territorio en la isla de La Palma (Islas Canarias) · Landscape Tourism, Sustainable Development and Territorial Planning in La Palma (Canary Islands)

169 DAVID LACÁMARA AYLÓN
La ruptura de un equilibrio. El siglo XV y la paulatina ocupación y degradación de los espacios naturales zaragozanos · Breaking a Balance. The Fifteenth Century and the Progressive Occupation and Degradation of the Natural Spaces in Zaragoza

191 MILAGROS MAYORAL PEÑAS; BEATRIZ CRISTINA JIMÉNEZ BLASCO; SILVANA SASSANO LUIZ & ROSA RESINO GARCÍA
Inmigración y educación: desigualdades y experiencias de discriminación en la Comunidad de Madrid · Immigration and Education: Inequalities and Experiences of Discrimination at Madrid's Community

215 MERCEDES MILLÁN ESCRICHE
La planificación como impulsora de la evolución socioeconómica y el desarrollo local de Torre Pacheco (Murcia) · Planning as a Driver of Socio-Economic Evolution and Local Development of Torre Pacheco (Murcia)

247 ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE SEGUIDO
¿Cómo se trata el tiempo atmosférico y el clima en la Educación Primaria? Una exploración a partir de los recursos y actividades de los manuales escolares de Ciencias Sociales · How Weather and Climate is Treated in Primary Education? An Exploration from the Resources and Activities of Social Sciences Textbook

273 JOSÉ RAMÓN SÁNCHEZ HOLGADO
La aproximación a los restos arqueológicos de la batería de Varadero mediante el análisis de la cartografía · The Approach to the Archaeological Remains of the Varadero Battery through the Analysis of the Cartography

Reseñas · Book Review

305 HADJICHAMBIS, Andreas Ch.; REIS, Pedro; PARASKEVA-HADJICHAMBI, Demetra; ČINČERA, Jan; BOEVE-DE PAUW, Jelle; GERICKE, Niklas; KNIPPELS, Marie-Christine (Eds.) (2020). *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education*, Springer Open, 264 pág. ISBN: 978-3-030-20248-4 (JOSÉ JESÚS DELGADO-PEÑA)

311 MARTÍNEZ DE PISÓN, Eduardo (2019). *Geografías y paisajes de Tintín. Viajes, lugares y dibujos*, Madrid: Fórcola Ediciones, 187 pp. ISBN: 978-84-17425-36-4 (JOSÉ MANUEL CRESPO CASTELLANOS)

315 MURGA-MENOYO, M.^a A. y BAUTISTA-CERRO, M.^a J. (EDITORAS) (2019). *Guía PRADO. Sostenibilizar el currículo de la Educación Secundaria*. Madrid: UNED. 422 págs. (MARÍA ROSA MATEO GIRONA)

323 MURPHY, Alexander B. (2020). *Geografía. ¿Por qué importa?*. Madrid: Alianza Editorial. 162 pp. ISBN: 978-84-9080-762-8 (FRANCISCO JOSÉ MORALES YAGO)

327 REQUES VELASCO, Pedro y AFONSO, Luieakio (2017). *África como reto demográfico. Angola como paradigma. (Africa as a demographic challenge. Angola as a paradigm)*. Madrid: Casa África y Libros de la Catarata, 112 pp. ISBN: 978-84-9097-278-6 (JOSÉ ANTONIO BARRA MARTÍNEZ)

Imágenes y palabras · Pictures and Words

333 CARLOS J. PARDO ABAD
Etiopía: recorrido por algunos paisajes naturales y culturales

Síntesis de Tesis Doctorales · Summaries of Doctoral Thesis

345 JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ DÍAZ
Modelos de gestión del territorio, paisaje y biodiversidad en un espacio de montaña: la Reserva de la Biosfera de Redes, Departamento de Geografía de la Universidad de Oviedo. Directores/as: Dra. Rocío Rosa García & Dr. Felipe Fernández García. Fecha de lectura: Julio 2019

361 ALEJANDRO VALLINA RODRÍGUEZ
Aspectos Naturales y culturales del paisaje de la Sierra de Guadarrama desde el análisis de su calidad visual. Departamento de Geografía. Universidad Autónoma de Madrid. Directora: Dra. Concepción Camarero Bullón. Fecha: 10 de julio de 2020

Historia de la Geografía española · History of Geography in Spain

369 EVA M.^a MARTÍN-RODA
Geografía y docencia en el legado del profesor José Estébanez Álvarez · Geography and Teaching in the Legacy of Professor José Estébanez Álvarez