

**REVISIÓN DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
DE ESTUDIANTES LATINOMERICANOS EN ESPAÑA**

REVIEW ON THE RESEARCH LITERATURE OF
INTERCULTURAL EDUCATION AND ACHIEVEMENT
OUTCOMES OF LATINOAMERICAN STUDENTS IN SPAIN

LIDIA CABRERA PÉREZ*
MARTHA MONTERO-SIEBURTH**

Resumen

La educación intercultural ha sido un área prioritaria de investigación en España los últimos 20 años. En este trabajo se presenta un análisis de los hallazgos durante este periodo, después de analizar las publicaciones sobre inmigración y escuela. Los resultados muestran una investigación genérica, y más centrada en modelos y políticas de educación intercultural que en procesos y resultados educativos. Sin embargo, se concluye que los estudiantes latinoamericanos están superando dificultades y ascendiendo en el sistema educativo hacia otros niveles no obligatorios de enseñanza. A la vez, se desprenden necesidades de estudios comparativos y sobre la segunda generación.

Palabras clave: Educación intercultural; revisión de literatura; resultados educativos; estudiantes latinoamericanos.

Abstract

Intercultural education has been a priority in research in Spain during the last 20 years. This paper presents a summary of findings on the research literature of Latin Americans and their integration during this period. While the results

* Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. Islas Canarias, España. E-mail: dcabrera@ull.edu.es

** Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Amsterdam. Amsterdam, Países Bajos. E-mail: m.montero@uva.nl

are generic, models and policies of intercultural education are more evident than educational processes and outcomes. Nevertheless the study concludes that Latin American students are not only overcoming difficulties in their social integration, but also in achieving success within the educational system. More comparative studies and research of second generation immigrants are necessary.

Keywords: Intercultural education, review of literature, educational achievement outcomes, latin american students.

1. Introducción

HAN PASADO MÁS de 20 años desde que España se convirtió en sociedad receptora de inmigrantes, y sus escuelas en escuelas multiculturales. El grupo más numeroso ha sido el de los latinoamericanos, que no han dejado de tener dificultades de integración social y desarrollo escolar a pesar de compartir la misma lengua y cultura de base. En relación a otros países europeos y a Estados Unidos, el modelo español se ha desarrollado como un modelo favorable a la integración social y desarrollo educativo de inmigrantes de cualquier procedencia; las características de la sociedad española y las de los propios inmigrantes lo favorecen, pero sobre todo han sido las políticas educativas y los programas de educación intercultural los mayores potenciadores. Estas conclusiones las obtuvimos en un trabajo anterior de análisis comparativo entre políticas y resultados de investigación en EEUU y España (Montero-Sieburth y Cabrera, 2014).

En este trabajo de revisión de literatura, nosotras analizamos los documentos sobre educación intercultural y rendimiento académico publicados en España, y obtuvimos conclusiones sobre qué posibilidades de integración y ascenso educativo estaban teniendo los estudiantes latinoamericanos.

Los documentos identificados y analizados fueron: a) textos legales sobre extranjería y legislación educativa; b) programas de educación intercultural desarrollados en la escuela y estadísticas oficiales; y, c) resultados de investigación sobre educación intercultural y rendimiento académico. Para la localización de los documentos se consultaron distintas páginas web institucionales, la base de datos sobre revistas españolas DIALNET, y el registro de libros publicados en España ISBN.

2. La inmigración latinoamericana: ¿quiénes son los latinoamericanos que viven en España?

Después del colectivo de ciudadanos de la Unión Europea, el colectivo de extranjeros más numeroso en España es el de Latinoamérica y, en la escuela, los niños latinoamericanos representan el 40% de la población escolar extranjera (frente al 24% de africanos, 10% de la Unión Europea, 20% del resto de Europa; y 6,3% asiáticos). La facilidad de la lengua y los vínculos histórico-culturales favorecieron la inmigración latinoamericana hacia España, sin embargo la recesión económica actual está obligando a muchos de ellos a regresar a sus países de origen y a otras zonas de Europa con más posibilidades laborales, pero la mayoría se ha instalado permanentemente en España.

Las estadísticas revelan que la población latinoamericana se distribuye por todo el territorio nacional, con una gran concentración en las comunidades de Madrid y Cataluña. En general se trata de un colectivo joven, entre 25 y 40 años. Los hombres ocupan sobre todo trabajos en la hostelería y servicios, construcción y agricultura; las mujeres en tareas domésticas, cuidado de niños y ancianos. La mayoría tiene un nivel de educación superior al secundario, y se producen muchos matrimonios con la población española.

La inmigración latinoamericana ha estado favorecida por la disponibilidad laboral y por la política exterior del gobierno de España con esos países: refugiados políticos, acuerdos de crisis financieras, contingentes de trabajadores, etc. España es uno de los principales inversores en Latinoamérica, y el segundo país mundial de acogida de latinoamericanos, lo que ha permitido estrechar lazos en las relaciones con Latinoamérica, y determinar cada vez más la política de la Unión Europea hacia América Latina. A nivel social, el colectivo de latinoamericanos es el que más goza de aceptación, hacia el que se perciben mayores actitudes favorables, y a un alto porcentaje de españoles tienen una actitud positiva hacia los latinoamericanos, según todas las encuestas del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (García-Castaño, Fernández, Rubio y Soto, 2007). Gratius (2005) estima que en 2050 los latinoamericanos pueden representar el 10% de la población española, pero que no aparecerán como grupo étnico di-

ferenciado ni políticamente polémico, sino con representación política junto a los españoles, por sus posibilidades de integración social.

A pesar de la gran producción científica española sobre inmigración y multiculturalidad, se carece de estudios sobre grupos concretos, y las dificultades presupuestarias actuales están impidiendo la realización de los mismos. Los resultados que disponemos muestran las siguientes conclusiones sobre los latinoamericanos:

1) Se han constatado actitudes de racismo y de estigmatización negativa del latinoamericano entre la población española, pero con menos intensidad que hacia otros colectivos (Zarza y Sobrino, 2007; Cabrera, 2008). Muchas veces este hecho es más una sensación que una realidad, dado que según Aparicio y Tornos (2006) los encuestados manifestaron que existía discriminación, pero que ellos no la habían recibido. Abizanda Estabén y Pinos Quílez (2002) muestran que los españoles ven a los latinoamericanos como los “parientes pobres”, y aunque no se observa rechazo frontal, sí existen dificultades para iniciar relaciones de igualdad social y legal.

2) Los mayores problemas de salud se relacionan con estados de ansiedad y depresión, como consecuencia de situaciones vitales estresantes y dificultades de adaptación. En general, la asistencia a los servicios de salud es inferior a la de la población española (Zarza y Sobrino, 2007); sólo en un estudio sobre la sexualidad y salud de los jóvenes se encontró más embarazos no deseados en adolescentes y jóvenes latinoamericanas (Bermúdez, Castro, Madrid y Buena-Casal, 2010).

3) La imagen negativa del latinoamericano es fomentada muchas veces por los propios grupos latinos, que expresan ideas negativas hacia los otros (García-Castillo, 2006), y compiten entre ellos para defender sus identidades.

4) En relación a la escuela, las oportunidades educativas aumentan considerablemente entre los latinoamericanos, sobre todo en las segundas generaciones, que no suelen tener problemas de rendimiento (Aparicio y Tornos, 2006; MEC, 2010).

5) La marginalidad que se produce en otros países como Estados Unidos o el Norte de Europa no se da a nivel general en España. Las

razones las encontramos en que: a) la discriminación social se produce más a nivel de actitudes, no de discriminación de derechos y condiciones de vida; b) los hijos de los inmigrantes tienen las mismas oportunidades educativas (MEC, 2010); c) las condiciones de vivienda y servicios comunitarios (salud, ayudas sociales, etc.) son las mismas que para los nacionales; etc. (Cabrera, 2008; Zarza y Sobrino, 2007); d) el nivel educativo y económico de los latinoamericanos que vienen a España es superior.

6) Las bandas latinas de jóvenes han sido fenómenos emergentes aislados, y se han ido erradicando. Estas pandillas no representaron importaciones de estilos de vida de sus países de origen, sino más una búsqueda de asociacionismo para compensar soledades, ausencia de identidad y poder, historias de frustración y baja autoestima.

3. Políticas y prácticas educativas desarrolladas en España de atención a niños inmigrantes en la escuela

España no vincula el derecho a la educación de los menores con la nacionalidad de origen ni con la situación administrativa de su familia, y así es recogido en la Constitución Española (artículo 27), cuando se regula el derecho a la educación de los hijos de inmigrantes (Constitución Española, 1978). A un nivel inferior, nos encontramos que el sistema educativo español ha sido sensible a los cambios sociales, pues ha habido una modificación y adaptación constante de la ley a los cambios, producidos en la estructura poblacional como consecuencia del fenómeno migratorio, y los menores extranjeros han visto siempre garantizado su derecho a la educación al igual que los españoles. Desde la LOGSE (1990) se habla de medidas de atención a la diversidad cultural, atendiendo a principios de integración escolar, y las siguientes modificaciones legislativas, tanto educativas como de extranjería, fueron teniendo en cuenta el ascenso continuo de población inmigrante. La Ley Orgánica de Educación LOE (2006) destina un apartado específico a la atención de este alumnado culturalmente diverso. A partir de estos principios, todas las comunidades autónomas

fueron incluyendo en la legislación sobre la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo al alumnado con necesidades derivadas de la diversidad cultural.

El derecho a la educación ha estado y está garantizado para los extranjeros. Desde un punto de vista económico, este derecho no sólo se deriva de un planteamiento ético de ciudadanía, sino del objetivo de incrementar el capital cultural del conjunto de la población como medida de prevención de futuros riesgos de exclusión, más costosos en el futuro (Essomba, 2007). Sin embargo, el modelo no está exento de dificultades porque los estudiantes han tenido que insertarse en un modelo para todos, y ser asimilados por el sistema, al no existir programas diferenciados para la población extranjera en su proceso de transición. Las medidas educativas contempladas para los inmigrantes comparten itinerarios con otras necesidades de apoyo educativo, corriendo el riesgo de catalogar de estudiantes de educación especial a niños sin dificultades, sino con otros currículums, otras lenguas, y escasa escolarización en sus países de origen.

La cobertura legal, que parece suficiente en su implementación, ha tenido muchas deficiencias y no se han producido los efectos esperados (Arango, 2013). La atención al alumnado inmigrante ha dependido de las singularidades de cada comunidad autónoma, así como de los recursos con los que ha contado cada escuela (CIDE, 2005).

Pero el mayor problema con el que se ha encontrado el sistema educativo español ha sido la distribución irregular de los niños extranjeros en centros educativos, que en algunos colegios ha superado el porcentaje de la población autóctona. En estos centros, se generaron graves problemas organizativos y de escasez de recursos, a la vez que confrontaciones sociales con familias autóctonas que rechazaban la escolarización de sus hijos en estos centros con tantos inmigrantes (Maiztegui y Santibáñez, 2010; Rahona y Morales-Sequera, 2013). De ese modo, muchos colegios de las grandes ciudades se convirtieron en centros catalogados por algunos autores de guetos de inmigrantes de bajo nivel educativo (Carrasco, 2006).

A nivel comunitario, cada Comunidad Autónoma diseñó “Planes de atención e integración a inmigrantes” para trabajar a todos los niveles, y en la escuela se han compartido y desarrollado medidas especí-

ficas tales como: programas de acogida para el alumnado extranjero y sus familias; programas de educación intercultural de sensibilización; fomento de valores igualitarios; enseñanza de la lengua vehicular de la escuela al nuevo alumnado; incorporación de mediadores interculturales en la escuela; medidas organizativas y curriculares específicas; atención a las familias, destinadas a facilitar el acceso al sistema educativo y al centro escolar; y planes y programas de formación del profesorado. De modo transversal a todas las acciones desarrolladas, el modelo de atención al alumnado inmigrante impulsado por las administraciones educativas ha sido el enfoque intercultural de educación.

A pesar del gran volumen y diversidad de acciones desarrolladas, éstas no han sido suficientemente evaluadas, ni ha habido seguimientos exhaustivos para determinar su eficacia y la efectividad de las distintas modalidades (Cabrera, Montero-Sieburth y Trujillo, 2012). En un estudio comparativo sobre la atención a la diversidad cultural en la escuela coordinado por Aguado (2010), se pone de manifiesto el modo en que las autonomías han tenido una visión enriquecedora de la interculturalidad, pero con situaciones diferenciadas y con ausencia de datos de seguimiento de acciones.

4. Resultados de investigación sobre rendimiento académico y otras repercusiones educativas

La investigación sobre educación intercultural en la escuela ha ido creciendo en España de forma paralela al incremento de población extranjera. Dentro de ella se distinguen dos tipos de literatura y dos periodos. Un primer periodo más generalista, donde se habla de inmigración y escuela en general; un segundo periodo donde se empiezan a hacer estudios más diferenciados sobre aspectos concretos de la integración escolar y desarrollo educativo. Se ha hecho mucho estudio teórico, a partir de estudios internacionales, y se han propuesto modelos sobre principios y retos educativos, organización educativa y tipo de acciones a desarrollar en la escuela multicultural (Aguado, 1996, 2003; Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Bartolomé y Cabrera, 2003; Merino, 1994; Soriano, 1997; etc.). Rodríguez-Izquierdo (2009), en una

revisión de la investigación sobre educación intercultural, coincide en este carácter teórico de la investigación primera, dado el carácter monocultural de la escuela hasta aquel momento. En el segundo periodo sobresalen estudios de innovación y emergen estudios de revisión y valoración, evaluación de experiencias, dificultades académicas, convivencia y segunda generación (Aguado, 2004, 2006; Bartolomé, 1995; Colectivo IOE, 2003; Essomba, 2007; Soriano, 1999; etc.).

En gran parte de la literatura se insiste sobre “la problemática de integrar a los escolares inmigrantes en la escuela”, y al inmigrante se le percibe como un problema (Carrasco, 2003; Maiztegui y Santibañez, 2010; Essomba, 2007; García-Castaño, Rubio y Bouachra, 2008; Franzé, 2008). Tanto dentro como fuera de la comunidad educativa, antes de ver las consecuencias de la escuela multicultural, se problematizó esa realidad haciendo alusión a: 1) Problemas de lengua, incluso para el alumnado latinoamericano; 2) Dificultad de la propia escuela para aceptar e integrar la diversidad por estar fundadas sobre sólidos pilares monoculturales; 3) Dificultades de relación entre extranjeros y autóctonos, y conflictos interpersonales derivados de códigos culturales distintos; 4) Problemas de adaptación escolar, sobre todo para alumnos de zonas rurales con poco acceso a la educación; 5) Problemas de nivel educativo, o escasos conocimientos; 6) Falta de cualificación del profesorado; 7) Origen social y familiar con poca educación que no favorece el desarrollo educativo, pues no se colabora o participa con la escuela.

Los resultados específicos sobre investigación en la escuela, nosotras los organizamos en dos apartados y que se muestran a continuación.

4.1. Modelos de educación intercultural y políticas educativas

Algunos autores (Bartolomé, 1997; García-Castaño y Pulido, 2005; García-Castaño et al., 2007) entienden que de manera implícita la “política compensatoria” del modelo español se basa en la teoría del déficit, calificando de segregadora la medida de apartar a los inmigrantes de sus iguales para compensarles en sus deficiencias, sobre todo lingüísticas (Ortiz, 2005), para buscar lo más pronto posible la

asimilación con la cultura dominante. Esta política compensatoria de apoyo específico, combinada con la integración en el grupo normal, ha primado la diferencia pero sin crear desigualdades con sus iguales. Esta medida de normalización, en la que los estudiantes se tienen que adaptar al modelo estandarizado para todos, ha sido juzgada de poco favorable, y los autores sugieren que se tengan más en cuenta sus características educativas anteriores, así como sus necesidades específicas (Andrade y Cabezalí, 1998). Ambos modelos, integracionista y segregacionista, sin embargo, han tenido que combinarse en la práctica, pues el alumnado con grandes deficiencias lingüísticas y curriculares se ha visto obligado a salir del aula para recibir apoyo.

A modo de síntesis, los distintos modelos, ni cerrados ni consensuados, que se han ido poniendo en práctica en España han sido:

1) Modelo de asimilación o compensación, el más extendido y mayoritariamente compartido. Sedano (1997), para justificar esta medida, ha relacionado el retraso escolar del alumnado inmigrante en España con su ambiente socioeconómico y familiar, su cultura y lengua de origen. Etxeberría (2002) sostiene que el alumnado debe integrarse en la cultura de acogida, y son su cultura y su lengua de origen los que representan un obstáculo para la integración. Todos los autores encuentran que tras las políticas españolas subyace la teoría del capital humano; es decir, que cuanto más educación adquieran los estudiantes inmigrantes, mayores serán sus posibilidades de desarrollar mejores condiciones de vida, y mejor será la economía y la sociedad en general. Sin embargo, la falta de aceptación de la cultura o lengua de los inmigrantes por el país de acogida, también hace que estas políticas sean unilaterales, y no bilaterales o biculturales, lo cual sería ideal en todos los casos.

2) Modelo de reconocimiento de la diversidad cultural. En este modelo se valora el enriquecimiento de la convivencia intercultural, y ha sido el principio de los programas de educación intercultural desarrollados en la escuela de modo paralelo al currículum. La promoción de este modelo se ha impulsado por muchos teóricos como Bartolomé (1997), Soriano (1997), que proponen, además de modificar parcial-

mente el currículum, educar en competencias multiculturales (Aguado, 2006), para lo que se requieren espacios donde coexistan grupos culturalmente distintos.

3) Promover la diversidad cultural a través de lo que se ha denominado “modelo de interculturalidad”, educación como transformación para erradicar el racismo, y fomentar principios de igualdad social. Todos los autores y la administración educativa defienden y proponen este modelo. Sus principios se basan en: la valoración de la diversidad cultural como enriquecimiento; erradicación de desigualdades de partida entre el alumnado; lucha contra racismo y discriminación; educar en valores de tolerancia, pluralismo, etc.; se dirige a todo el alumnado y al conjunto de la sociedad, a la vez que una interacción mayor entre ambas; se plantea ampliar el currículum y reducir el etnocentrismo.

Tras un análisis más profundo de la literatura, encontramos que los problemas prácticos han estado no tan vinculados a las políticas y modelos desarrollados, sino a la ausencia de recursos, o excesiva demanda individualizada, que ha impedido a los centros atender a todas las necesidades que presentaban los estudiantes, por falta de personal (Rahona y Morales-Sequera, 2013). A modo de ejemplo, en un estudio de valoración de la integración de alumnado en la escuela del País Vasco (Vicente, 2006), tanto los directores como el profesorado indican que no encuentran grandes problemas de convivencia intercultural en los centros, ni en la adaptación y rendimiento de los estudiantes, sino en las dificultades añadidas a la labor docente para las que los profesores y profesoras no han contado con ayuda.

4.2. Rendimiento escolar y dificultades educativas

El grueso de la investigación española sobre rendimiento escolar de la población inmigrante no se ha realizado con todos los grupos, por tanto no es fácil dibujar perfiles según el lugar de origen, puesto que hay una tendencia a generalizar hacia todo el colectivo lo que sucede con unos pocos.

Los primeros estudios se basan en la “teoría del déficit”, y gran

parte de los objetivos tratan de identificar carencias con las que llegan los niños. También se encuentran algunas discrepancias entre los resultados de investigación empírica y los estudios teóricos, los cuales muestran un perfil mucho más desalentador, tanto en relación a los resultados educativos como a las medidas educativas puestas en práctica.

En su conjunto, los resultados sobre rendimiento académico muestran un mayor retraso educativo entre los estudiantes inmigrantes frente a los nacionales, incluidos los latinoamericanos (MEC, 2010; Garrido y Cebolla, 2010; Rahona y Morales-Sequera, 2013). En el conjunto de la población española, Poveda, Jociles y Franzé (2009) manifiestan que los alumnos extranjeros “no son alumnos exitosos”, tras los resultados obtenidos en un estudio en un instituto de secundaria, donde apreciaron que el 65% de retraso académico de los estudiantes del centro estaba protagonizado por los estudiantes latinoamericanos, procedentes sobre todo de Ecuador y Bolivia. López-Serentill (2010) también encuentra que el alumnado ecuatoriano de educación secundaria recién llegado a España muestra importantes problemas en matemáticas. Guzmán, Feliciano y Jiménez (2009) identifican dificultades de aprendizaje entre los latinoamericanos, y dificultades diversas, dependiendo del país de procedencia. Finalmente, Aguado, Gil, Jiménez, Sacristán, Ballesteros, Malik y Sánchez (1999) encuentran relación entre el rendimiento global del alumnado y la comunicación intercultural del profesor.

Estos déficits se producen como consecuencia del desfase curricular entre el país de origen y España, que se suele superar en uno o dos cursos (Montero-Sieburth y Cabrera, 2009), o cuanto antes se produce la escolarización (Cebolla, 2012). Las estadísticas educativas sobre rendimiento del Ministerio de Educación también lo constatan, así como la representación de estos en niveles postobligatorios. Vicente (2006), en el País Vasco, encontró que la edad de incorporación a la escuela y los años de escolarización son los determinantes del rendimiento, desvalorizando el tipo de escolarización en sus países de origen.

Por ello, las tasas de fracaso y abandono son mayores cuando la incorporación a la escuela en España se produce en enseñanza secundaria (Ministerio de Educación, 2010), debido no sólo al nivel más

alto de los estudios, sino a las situaciones previas vividas, como el caso de los dominicanos que viven abandonos maternos en sus países de origen hasta la reagrupación familiar en España (Montero-Sieburth y Cabrera, 2009). En general, en estos niños/as se observan desajustes emocionales que les dificulta estudiar, asimismo, tienen conflictos personales al querer imitar y tener todos los objetos de consumo de los adolescentes españoles, y deciden abandonar la escuela para trabajar. Poveda et al. (2009) en Madrid encuentran mayores dificultades educativas en los niños que pasan poco tiempo sin sus padres y madres, sin su apoyo y supervisión; Guzmán, Feliciano y Jiménez (2009) en Tenerife encuentran dificultades académicas asociadas al origen social de la familia, y no tanto al origen cultural.

En la mayoría de los casos se observa una alta correlación entre el bajo rendimiento y el abandono temprano de la escuela con la estructura y entorno familiar y social (García-Castaño et al., 2007; Calero y Waisgrais, 2008). Rahona y Morales-Sequera (2013), por su parte, encontraron que los estudiantes inmigrantes abandonan la escuela porque suspenden, ante la imposibilidad de obtener el título de secundaria, pero también por las condiciones económicas de sus familias que les obligan a trabajar, conclusiones a las que también llegó Aparicio y Tornos (2006). Para Cebolla y Larios (2009) la falta de motivación para estudiar, tras ver la experiencia frustrada de sus padres de no acceder a puestos cualificados, a pesar de sus estudios, es una variable de alta incidencia. Otros estudios han constatado que los niños latinoamericanos no muestran, en general, malas trayectorias académicas (Vicente, 2006; Serra, 2008; Trujillo, 2010), y mucho de ello depende otra vez de los años de escolarización en España, que en sí son suficientes para compensar desfases e integrarse en el modelo español. El informe sobre la juventud en España (2004) resalta que los jóvenes extranjeros tienen como actividad prioritaria trabajar y, en menor grado, estudiar, por lo que el acceso al trabajo es antes que el de los jóvenes nacionales. Aparicio y Tornos (2006) también encontró que la incorporación al mercado laboral de los jóvenes inmigrantes es más temprana que la de los españoles, y no por falta de capacitación escolar, sino porque reproducen el modelo familiar, aunque esto se da en menor medida en la segunda generación.

Las estadísticas educativas reflejan cómo, en los últimos años, ha aumentado el porcentaje de estudiantes latinoamericanos que han accedido a bachillerato y formación profesional (MEC, 2012; Rahona y Morales-Sequera, 2013), y en los programas de educación especial y compensatorios, la proporción de estudiantes latinoamericanos es mínima, representando proporciones iguales o inferiores a la población española. Según Pérez-Esparrells y Morales (2012), los estudiantes que no consiguen el título de la ESO acceden a los ciclos de grado medio por edad, después de superar una prueba de acceso. Todo ello nos indica que los estudiantes latinoamericanos tienen dificultades de integración en la escuela, y dificultades de rendimiento educativo, pero si el tiempo de escolarización es amplio logran vencer estos obstáculos y desventajas, transitar con cierta normalidad por el sistema educativo y progresar en él.

En el informe del MEC (2010) sobre el rendimiento del alumnado extranjero, las variables que más influyen, ejerciendo un efecto positivo en los resultados educativos, han sido: que ambos progenitores tengan trabajo, nivel educativo y conocimiento de cómo ayudar a sus hijos, y la existencia y uso de recursos educativos en el hogar. Esto también lo constata Aguado (2010) en unos estudios comparativos de escuelas de todo el territorio nacional, además de la influencia de otras variables escolares como metodología usada por el profesor, recursos y apoyos de la escuela, etc.

En el mismo sentido, se muestran los resultados hallados por Leiva (2011) y Santibáñez y Maiztegui (2006), quienes sugieren que la participación de la familia en la escuela es el mayor determinante para que sus hijos superen las desventajas de entrada, así como también su participación en otras actividades de la escuela. Esta participación familiar ha mostrado en todos los casos resultados muy favorables en el rendimiento y en la integración escolar de los niños.

En un estudio sobre las percepciones de los padres migrantes sobre la educación de sus hijos en España (Terrén y Carrasco, 2007), se encuentra que todos tienen mucha confianza en la escuela, y el desempeño escolar de sus hijos, como una parte de las mejoras propuestas en el proyecto de migración, pero que tienen más temor a que sus hijos no sepan conducirse rectamente por haberse criado en la migración,

que a que no obtengan buenas notas. El apoyo educativo individualizado también se ha mostrado favorecedor, así como las actividades extraescolares con las que cuenta el centro (Rahona y Morales-Sequera, 2013). Los estudios comparativos entre escuelas de más y menos recursos materiales no han indicado diferencias en los resultados de aprendizaje, aunque sí en la existencia de orientadores psicopedagógicos (MEC, 2010). En esta línea, se sitúa gran parte de la literatura española de educación intercultural y las quejas del profesorado, quienes han tenido que ampliar y especializar su labor docente sin un aumento de personal de apoyo u otros recursos necesarios (Andrade y Cabezalí, 1998; Maiztegui y Santibañez, 2012).

De cualquier modo, los problemas académicos y de integración de los niños latinoamericanos son menores, comparados con los de otros países que no dominan la lengua (Serra, 2008; Trujillo, 2010; Vicente, 2006). Todos los estudios coinciden en señalar que el no dominio de la lengua es el problema más importante, lo que favorece a los niños latinoamericanos. Sin embargo, no se pueden hacer atribuciones, puesto que no se dispone de datos comparativos ente escuelas y sus prácticas educativas. Sólo sabemos que el rendimiento de los estudiantes inmigrantes es más alto en unas comunidades que en otras, y que las diferencias entre nacionales e inmigrantes no son mayores en las comunidades donde hay más inmigrantes, según las estadísticas del Ministerio de Educación.

Los estudios sobre segunda generación, a pesar de su escasez, constatan una tendencia de los hijos de inmigrantes hacia mejores resultados académicos, mayor acceso a estudios superiores y obtención de mejores empleos que los de sus padres. Estos alumnos de segunda generación obtienen resultados considerablemente superiores a los de la primera, lo que confirma que el impacto de la condición de migrante en el rendimiento se diluye con el tiempo, a medida que la familia se va adaptando al país de acogida. El estudio de Aparicio y Tornos (2006) sobre la generación 1.5, realizado con hijos de inmigrantes marroquíes, dominicanos y peruanos, o que llegaron a España antes de los 9 años, desmiente la opinión de quienes piensan que los hijos de inmigrantes abandonan prematuramente la escuela; por el contrario, después de los 16 años siguen los estudios el 52%, frente al 50,8% de

los españoles. Sí que es cierto que hacen otros estudios más orientados al empleo y son menos los que van a bachillerato y a la universidad.

Finalmente, los medios de comunicación que alentaron bastantes discursos en contra de la inmigración también han dejado huella en los estudiantes extranjeros. En un estudio realizado por Arjona (2007) con jóvenes escolares entre 13 y 19 años, se encontró que el 30,7% de los alumnos piensa que será más difícil entrar en la universidad que sus compañeros españoles, por el hecho de tener una nacionalidad diferente. Sin embargo, en el mismo grupo, el 70% de los estudiantes latinoamericanos piensa que va a ejercer una profesión universitaria frente al 30% que no considera necesario realizar estudios universitarios para acceder al mundo laboral.

El estudio realizado por Checa y Arjona (2009) en Almería encuentra una integración fragmentada, tanto social como escolar, lo que indica que no todos desarrollan las mismas trayectorias, dependiendo del nivel de estudios y oportunidades educativas, la profesión de los padres y cómo se relacionan y viven con la cultura española.

5. Conclusiones

A pesar de la corta historia migratoria, y la no disponibilidad de todos los recursos necesarios, el estudio que presentamos muestra grandes avances en educación intercultural en España, y posibilidades educativas para la integración y progreso de inmigrantes en general y latinoamericanos en particular. Las estadísticas nacionales y los informes internacionales como PISA (Ministerio de Educación, 2010, 2011) confirman peores resultados en los inmigrantes y una mínima representación en niveles de estudios no obligatorias, sobre todo universitarios. Estudios específicos muestran resultados diferenciados entre inmigrantes, por lo que se requiere profundizar en esas diferencias intergrupales para identificar variables relacionadas con el progreso educativo y permanencia en el sistema. Hasta el momento, las circunstancias que están favoreciendo la promoción de los estudiantes latinoamericanos, de modo diferencial han sido: las políticas educativas; los modelos de educación intercultural que han fomentado programas

de sensibilización social y valores igualitarios; y las prácticas educativas desarrolladas en la escuela y en el entorno comunitario próximo, dentro de un marco de asimilación e integración.

La desventaja escolar que muestran los niños latinoamericanos está más relacionada con el tiempo requerido de ajuste y adaptación al sistema español, y las situaciones socioeconómicas y familiares, que al hecho de ser inmigrantes y modelo educativo español. Se observa una tendencia positiva en los últimos años hacia el progreso educativo y hacia el acceso a la educación superior, sobre todo en las segundas generaciones.

En relación a la escuela, se ha constatado que la presencia de estudiantes inmigrantes puede bajar el nivel de la escuela, sólo cuando éstos superan el 20% de la población escolar. Por otro lado, y en comparación con otros países, se ha comprobado que los inmigrantes suelen ser más ambiciosos en sus metas educativas y laborales, por lo que a largo plazo pueden producir el efecto de grupo, y convertirse en elemento impulsor de mejora del rendimiento académico. La amplia red de escuelas públicas frente a las privadas ha obligado a los niños nacionales a convivir con los inmigrantes, y la población foránea ha sido absorbida por la nacional, de un modo más natural de como ha sucedido en Estados Unidos y en el Norte de Europa. Los criterios para asignar presupuestos a las escuelas no dependen de los municipios, como en otros países, sino de criterios generales a toda la comunidad, por lo que es difícil encontrar escuelas más pobres en recursos porque haya inmigrantes pobres, sino en todo caso escuelas con más necesidades de apoyo individual por la diversidad de los estudiantes.

A pesar de la naturaleza compensatoria del sistema español, el desarrollo de programas de recepción, mediación, diversificación curricular y de iniciación profesional, han sido una gran oportunidad para los niños sin escolarización en sus países de origen y con dificultades de adaptación al grupo que les correspondía por edad.

Trabajar la educación intercultural dentro y fuera de la escuela como una oportunidad para el enriquecimiento personal y adquisición de competencias interculturales ha sido uno de los mayores logros. Con estos programas se han adquirido valores de tolerancia y aceptación de la diferencia, pero sobre todo se han favorecido las relaciones

interpersonales y trato igualitario, y una sensibilización en la comunidad educativa. Esta situación ha ido disminuyendo los casos de baja autoestima en la escuela y con ello no solo se ha conseguido una mejor convivencia e integración, sino un aumento del rendimiento académico.

Finalmente, los planes de formación del profesorado han aportado a los docentes no sólo herramientas didácticas, sino que éstos se han sentido mínimamente comprendidos por la administración, lo que les ha motivado para implicarse más con el alumnado inmigrante.

A modo de síntesis, los logros educativos conseguidos tras la aplicación de los programas y acciones de educación intercultural en la escuela han sido:

- Se ha normalizado la convivencia escolar entre familias y estudiantes autóctonos y extranjeros, y se ha experimentado un cambio de actitudes hacia la multiculturalidad, así lo demuestran muchos estudios.
- Las familias de los niños inmigrantes se sienten satisfechas con la atención que reciben sus hijos en la escuela, aunque desean ver sus culturas de origen más reflejadas en la escuela.
- Las estadísticas educativas muestran que los estudiantes latinoamericanos en su segundo o tercer año de escolarización alcanzan el nivel de los estudiantes españoles e incluso lo superan, y acceden cada vez más a estudios secundarios no obligatorios y superiores.
- Los análisis de la realidad han puesto de manifiesto que muchos de los nuevos conflictos de la escuela no son tan nuevos, y son compartidos con los escolares autóctonos; los problemas de relaciones interpersonales son más consecuencia de una cultura adolescente, agresiva y que ridiculiza al otro por las diferencias personales, más que a diferencias interculturales.

Referencias

Abizanda Estabén, F. y Pinos Quílez, M. (Coords.) (2002). *La inmigración*

- en Aragón*. Zaragoza. Seminario de investigación para la paz. Recuperado de: seipaz.org/documentos/migracion1.pdf
- Aguado, T. (1996). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- Aguado, T.; Gil, J.A.; Jiménez, R.; Sacristán, A.; Ballesteros, B.; Malik, B. y Sánchez, M.F. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actitudes educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC, Servicio de Publicaciones.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Aguado, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio*, 22, 39-57.
- Aguado, T. (2006). *Educación intercultural: necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.
- Aguado, T. (Coord.) (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: MEC-UNED. Estudios del CREADE n° 4.
- Andrade, C. y Cabezalí, E. (1998). Ecuatorianos inmigrantes en la enseñanza secundaria en Madrid. *Revista Tarbiya*, 35, 117-135.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Arango, J. (2013). Exceptional in Europe? Spain's Experience with Immigration and Integration. *Transatlantic Council on Migration*. Washington: Migration Policy Institute.
- Arjona, A. (Dir.). (2007). *Jóvenes inmigrados y educación en España. Variables que afectan en su incorporación a la Universidad de Almería: propuestas de actuación*. Granada: Comares.
- Bartolomé, M. (1995). La escuela intercultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio. *Revista de Educación*, 307, 75-125.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico de una escuela intercultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, N° Extraordinario, 169-189.
- Bermúdez, M. P.; Castro, A.; Madrid, J. y Buela-Casal, G. (2010). Análisis de la conducta sexual de adolescentes autóctonos e inmigrantes latinoamericanos en España. *International Journal of clinical and health psychology*, 10(1), 89-103.

- Cabrera, L. (2008). *La integración cultural y social de inmigrantes latinoamericanos: inquietudes y sugerencias para políticas de cambio*. Madrid: Universitas.
- Cabrera, L.; Montero-Sieburth, M. y Trujillo, E. (2012). Window Dressing or Transformation? Intercultural Education influenced by Globalization and Neoliberalism in a Secondary School in the Canary Islands, Spain. *Multicultural Perspectives, Special Edition on Internalization Globalization*, 14(3), 144-151.
- Calero, J. y Waisgrais, S. (2008). ¿Qué determina el rendimiento de los alumnos inmigrantes? Una primera aproximación a partir de PISA-2006. *Investigaciones de economía de la educación*, 119, 86-99.
- Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- Carrasco, S. (2006). The poverty of children in migrated families or Analyzing the well-being of children in migrant families: Lessons from the Barcelona Reports. Paper presented at the WELLCHI Network Conference 2, Well-Being of Children and labour Markets in Europe. *Different Kinds of Risks Resulting from various Structures and Changes in the Labour Markets*. Centre for Globalization and Governance, University of Hamburg.
- Cebolla, H. y Larios, M. J. (2009). *Inmigración y Educación*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Cebolla, H. (2012). *Determinantes ecológicos de la desventaja educativa de la población inmigrante España: efectos escuela*. Bogotá: Editorial Mimeo.
- Checa, J.C. y Arjona, A. (2009). La integración de los inmigrantes de segunda generación en Almería. *Revista internacional de sociología*, 67(3), 701-727.
- Colectivo IOE (2003). Alumnos y alumnas de origen extranjero: Distribución y trayectorias escolares diferentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 63-68.
- Constitución Española (1978). *Capítulo Primero, Sección Primera de los derechos fundamentales y las libertades públicas*. BOE núm. 311 de 29 de diciembre de 1978.
- CIDE (2005). Síntesis de las medidas adoptadas en las comunidades autónomas para atender las necesidades educativas del alumnado inmigrante. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASubSeccion-Front.do?id=1425>
- Díaz-Aguado, M. J. y Baraja, A (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de interacción para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: Centro de investigaciones y documentación educativa.

- Essomba, M.A. (2007). Alumnado de familia extranjera e igualdad de oportunidades en educación. El complejo laberinto hacia la equidad. En M. A. Alegre y J. Subirats. *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 34-52). Madrid: CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Etxeberría, F. (2002). Educación con alumnos inmigrantes. En F. Etxeberría (Ed.), *Sociedad multicultural y educación* (pp. 123-155). Donostia: Ibaeta Pedagogía.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela: Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- García-Castaño, F. J. y Pulido, R. (2005). Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultural. En Julio Vera Vila (Coord.), *Educación Intercultural: diversidad e inmigración* (pp. 17-50). Madrid: Fundación Santa María.
- García-Castaño, F. J.; Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- García-Castaño, J.; Fernández, J.; Rubio, M. y Soto, L. (2007). Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el alumnado de nueva incorporación. En M. A. Alegre y J. Subirats. *Educación e Inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 7-22). Madrid: CIS Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García-Castillo, P. (2006). Estrategias identitarias de los inmigrantes argentinos y ecuatorianos en Madrid. *Alternativas: Cuadernos de trabajo social*, 14, 95-12.
- Garrido, L. y Cebolla, H. (2010). *Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: PISA 2006*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- Gratius, S. (2005). *El factor hispano: el efecto de la inmigración latinoamericana a Estados Unidos y a España*. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos, recuperado de: http://www.realinstitutoelcano.org/documentos/231/231_Gratius.pdf
- Guzmán, R.; Feliciano, L. y Jiménez, A. B. (2009). Dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante hispano: la perspectiva de los coordinadores de Programas de Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 355, 547-570.
- Leiva, J. J. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. *Contextos educativos*, 14, 119-133.

- Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE, de 4 de octubre de 1990, BOE, n° 238.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación LOE, de 4 de Mayo de 2006, BOE, n° 106.
- López-Serentill, P. (2010). *Estudio de la resolución de problemas matemáticos con alumnos recién llegados de Ecuador en secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Maiztegui, C. y Santibañez, C. (2010). Migration and Education: an Overview of the Spanish case. Recuperado de: <http://www.migrationeducation.org/48.1.html?&rid=163&cHash=9d6f60e57eb65e106fdd8b0e5ae6d3ee#>
- Merino, J. V. (1994). *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- Ministerio de Educación (2010). *El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de Pisa 2006*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2011). PISA-ERA 2009. *Programa para la evaluación internacional de los alumnos OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2012). Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2001-2012). Gobierno de España. Ministerio de Educación, cultura y deportes. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/educacion-intercultural/publicaciones-informes/informes/2012-boletin-alumnado-extranjero-2011-12.pdf?documentId=0901e72b8144776c>
- Montero-Sieburth, M. y Cabrera, L. (2009). Identifying the Familial, Social, Educational, and Personal Implications of “Staying Behind and Reuniting”. In the Lives of Children of Transnational Dominican Immigrants: Educational, Sociological and Anthropological Implications. *AERA Annual Meeting*. San Diego (California). Recuperado de: <http://www.aera.net/>
- Montero-Sieburth, M. y Cabrera, L. (2014). Educational Policy Analyses for Improving the Achievement of Latin American Immigrants in Spain and the U. S.: Towards Research-based Solutions. In Portes, P. S.; Salas, S.; Baquedano-Lopez, P. and Mellom, P. J. (Eds.) for U. S. *Latinos and Education Policy: Research-Based Directions for Change* (pp. 92-114). Londres: Routledge Press.
- Ortiz, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz*. Racia-

- lismo en el discurso y prácticas escolar*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Pérez-Esparrells, C. y Morales, S. (2012). El fracaso escolar en España. Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Regionales*, 94, 39-69.
- Poveda, D., Jociles, M. E., y Franzé, A. (2009). La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano*, 5(3), 1-42.
- Rahona, M. y Morales-Sequera, S. (2013). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 17(4). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Santibáñez, R. y Maiztegui, C. (2006). La escuela, puente de integración de jóvenes inmigrantes: animando al éxito. En Santibáñez, R. y Maiztegui, C. (Eds.). *Inmigración: Miradas y reflejos. Historias, identidades y claves de intervención social* (pp. 199-219). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sedano, A. (1997). *Educación intercultural: teoría y práctica*. Editorial Escuela Española.
- Serra, C. (2008). El alumnado extranjero en Cataluña: La continuidad de los estudios después de la etapa obligatoria. En VVAA. *Experiencias de acogida e integración del alumnado inmigrante iberoamericano* (pp. 103-119). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Soriano, E. (1999). *La escuela almeriense: Un espacio multicultural. Evaluación de los valores del alumnado inmigrante y autóctono*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. Instituto de Estudios Almerienses.
- Soriano, E. (1997). Análisis de la educación multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 43-67.
- Terrén, E. y Carrasco, C. (2007). El discurso de los padres y madres inmigrantes sobre la educación. La escuela del siglo XXI. En: Giró Miranda, J. (Coord.). *La educación en un tiempo de cambio social acelerado*. XII Conferencia de Sociología de la Educación (pp. 89-92). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Trujillo, E. (2010). *Conflictos interculturales en la escuela: una experiencia de*

- investigación etnográfica en un instituto de enseñanza secundaria de la isla de Tenerife*. Trabajo de Investigación Inédito. Universidad de La Laguna.
- Vicente, L.T. (2006). Población inmigrante en los centros educativos vascos: valoración del personal docente. En Santibáñez, R. y Maiztegui, C. (Eds.). *Inmigración: Miradas y reflejos. Historias, identidades y claves de intervención social* (pp. 127-150). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zarza, M. J. y Sobrino, M. I. (2007). Estrés de adaptación sociocultural en inmigrantes latinoamericanos residentes en Estados Unidos vs. España: una revisión bibliográfica. *Anales de Psicología*, 23(1), 72-84.

Recibido 03-01-2014 Aceptado 04-05-2014