

Género y lugar de procedencia: dos variables clave en la integración escolar del alumnado extranjero

metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

provided by Repositorio de Objetos de Docencia e Investigación

Cristina GOENECHEA PERMISAN
Universidad Complutense de Madrid
E-mail: CRISGOE@terra.es

RESUMEN

Dado que un número creciente de alumnos extranjeros está siendo escolarizado en España, resulta urgente examinar su situación educativa, destacando cuáles son las dificultades que pueden encontrar en su proceso de escolarización, para poder buscar posteriormente modos de solventar o prevenir estas dificultades. En este artículo estudiamos la situación educativa de los alumnos extranjeros escolarizados en Galicia, tratando de establecer las diferencias existentes en su escolarización en función de dos variables cruciales: el género del alumno y su procedencia.

Palabras clave: Educación Intercultural, alumnos inmigrantes, género, Galicia, España.

ABSTRACT

Given the fact that an increasing number of immigrant students are being educated in Spanish state schools, there is an urgent need to examine the situation of such students. It is therefore necessary to highlight the difficulties faced by these students, with a view to identifying ways to solve and also prevent such problems. Throughout this paper, the focus is on the educational situation of immigrant students in Galicia. Specifically, we analyse the difficulties faced by these students, depending on two important variables: gender and country of origin.

Key words: Intercultural Education, immigrant students, gender, Galicia, Spain.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Planteamiento metodológico. 3. Principales resultados sobre las dificultades existentes en la escolarización de los alumnos y alumnas extranjeros. 4. Conclusiones 5. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la escolarización de los alumnos extranjeros y otras cuestiones relacionadas con la educación intercultural, ha tomado fuerza en España a partir de la década de los noventa. Hasta entonces, la investigación española sobre esta temática era prácticamente inexistente, con la excepción de algunos trabajos centrados en el estudio de la situación educativa del pueblo gitano, que pueden considerarse pioneros en este ámbito. Sin duda, un factor determinante en el aumento exponencial de este tipo de investigaciones ha sido el crecimiento constante del número de alumnos extranjeros en España, que ha pasado de 53.213 en el curso 1994-1995,

a 398.187 durante el curso 2003-2004¹.

Las investigaciones sobre alumnado de origen extranjero realizadas en Europa han tenido en cuenta desde hace décadas la variable género -junto con la clase social- como factor influyente en la integración y el éxito escolar de estos alumnos. Sin embargo, en España el género todavía no ha sido considerado rigurosamente como una fuente de variabilidad en la integración social o el desempeño escolar de estos alumnos, aunque actualmente comienza a hacerse un hueco tímidamente en los estudios más recientes sobre esta materia (Colectivo IOÉ, 2004).

La heterogeneidad de la población inmigrante escolarizada en nuestro país hace que sea difícil llegar a conclusiones aplicables a todos ellos. Esto hace aconsejable la realización de estudios analíticos de las necesidades educativas de las subpoblaciones que pueden distinguirse dentro de ésta, en función de distintas variables como la procedencia, el nivel educativo, el tiempo de residencia en España o el género.

Hasta la fecha, los diversos estudios realizados en España han buscado el origen de esa diversidad principalmente en las diferencias existentes en el lugar de procedencia. Además, se hacía referencia a la clase social, insistiéndose en que es necesario tomar como punto de comparación a alumnos autóctonos del mismo contexto socioeconómico al que pertenecen los alumnos extranjeros que estemos estudiando. Sin embargo, la mayoría de estos estudios no han tenido en cuenta una variable como el género, que desde hace décadas se viene considerando en otros países de Europa y América, especialmente a partir de la observación de patrones de rendimiento académico diferenciados entre los alumnos de ambos géneros de una misma procedencia.

Por ejemplo, en Francia los investigadores (Van Zanten, 1997) han constatado que si bien los argelinos -tanto alumnos como alumnas- repiten curso con mayor frecuencia que sus compañeros franceses, en el caso de los portugueses esa circunstancia se da en el caso de los niños, pero no entre las niñas.

En el Reino Unido se ha hallado que en el conjunto de los alumnos autóctonos las chicas obtienen mejores resultados a los 16 años que sus compañeros varones (Gillborn, 1997). Lo mismo ocurre en el caso de los alumnos de color, ya que algunos estudios recogidos por este autor han comprobado que los alumnos negros parecen obtener peores resultados académicos que las alumnas negras².

También en Holanda se han encontrado (Eldering, 1997) resultados diferenciados en función del género: las niñas marroquíes y turcas dejan la escuela sin haber obtenido un diploma con más frecuencia que los niños, mientras que en el caso de los surinameses los resultados de ambos géneros en la escuela son similares. Por el contrario, entre los alumnos holandeses son los varones los que abandonan más a menudo.

Parecen existir también diferencias importantes en cuanto a la socialización de los chicos y chicas procedentes de un mismo país. Asimismo, se ha apuntado la existencia de unas expectativas diferentes de los padres inmigrantes de determinadas

procedencias hacia la educación de sus hijos en función de cuál sea el género de éstos, siendo en ocasiones más positivas las que se dirigen a los varones³.

En este artículo estudiamos si los alumnos y alumnas de distintas zonas de procedencia (Asia, América Latina, Europa y África) escolarizados en nuestro país presentan una escolarización diferencial y en qué sentido ésta es diferente. Para ello, re-analizamos desde la perspectiva del género los datos de una investigación empírica realizada en el contexto gallego, que constituye la Tesis Doctoral de la autora. Esta nueva lectura nos hará profundizar en algunas cuestiones y matizar algunos de los resultados obtenidos.

Cabe destacar algunas características diferenciales del contexto gallego respecto al del resto de España en cuanto a la inmigración. Galicia es una de las Comunidades Autónomas con un menor número de alumnos extranjeros en sus escuelas: durante el curso 2003-2004 son 6.645, que representan un 1,7% del total de alumnos, mientras que la media nacional se sitúa en el 5,7%⁴. Existen también diferencias relevantes en cuanto a la procedencia de éstos: en Galicia la mayoría de los alumnos extranjeros escolarizados proceden de Argentina (17%), Colombia (15%) y Venezuela (10%), mientras que en el conjunto de España vienen fundamentalmente de Ecuador (22%), Marruecos (15%) y Colombia (9%).

Otra característica diferencial es que Galicia ha estado marcada durante siglos por la emigración, cuya huella aún se deja notar en la inmigración que recibe, parte de la cual tiene ascendencia gallega.

2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

En términos generales podemos decir que el objetivo que nos planteamos es estudiar la situación educativa de los alumnos extranjeros que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos gallegos, analizando las variaciones que aparecen en ésta en función de la procedencia y el género del alumno.

En nuestra aproximación al problema estudiado combinamos el enfoque cuantitativo y el cualitativo para obtener así un conocimiento más completo y profundo de la problemática asociada a la escolarización de alumnos extranjeros. Planteamos, dentro de un enfoque fundamentalmente descriptivo, un diseño transversal y no-experimental.

La población estudiada está constituida por los alumnos extranjeros que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en Galicia. Dado que pretendemos analizar la situación educativa de estos alumnos y su problemática diferencial respecto al conjunto del alumnado, necesitaremos también estudiar la población de alumnos autóctonos procedentes del mismo contexto socio-cultural para poder comparar en lo posible los resultados obtenidos.

Para seleccionar la muestra de alumnos extranjeros participantes en nuestro estu-

dio optamos por un muestreo por conglomerados polietápico, en el que en primer lugar seleccionamos los centros a estudiar y posteriormente, dentro de éstos, las aulas en las que centraríamos nuestro trabajo (dos por centro). Para la selección de las unidades primarias de muestreo -centros- realizamos un muestreo por cuotas, controlando dos variables esenciales: el tipo de hábitat (ciudad o villa), y el número y procedencia de los alumnos extranjeros escolarizados en el centro, según los datos facilitados por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia.

Finalmente, la muestra productora de datos estuvo constituida por un total de 442 alumnos (295 españoles y 147 extranjeros) procedentes de nueve centros de Educación Secundaria situados en las cuatro provincias gallegas. Respecto al profesorado, de los aproximadamente 200 profesores de la muestra invitada, 71 docentes (35%) respondieron al cuestionario. Por último, la información cualitativa recogida proviene de 9 profesores entrevistados (uno por centro) y 17 alumnos extranjeros participantes en los dos grupos de discusión que se realizaron.

Ambos géneros están ampliamente representados en la muestra de alumnos, aunque no se alcance la equiparación exacta en su número. En concreto, en el caso de los alumnos españoles, las mujeres representan un 52,2%, mientras que entre los extranjeros la presencia de este género es del 47,6%.

Tabla 1. Distribución por género y procedencia de los alumnos de la muestra

Procedencia	Español		Extranjero	
	n	%	n	%
Hombre	140	47,5	77	52,4
Mujer	154	52,2	70	47,6
No contesta	1	0,3	0	0
Total	295		147	

Existen diferencias en la distribución por género en función de la zona de procedencia. Así, las mujeres representan el 44% de los latinoamericanos, el 46% de los africanos, el 40% de los asiáticos y el 53% de los que vienen de otros países de Europa. El hecho de que no aparezca una distribución equitativa por sexos se debe a que inicialmente no incluimos el género como variable a estudiar en nuestro trabajo, por lo que no lo tomamos como criterio para seleccionar la muestra de alumnos que participaría en el estudio. Sin embargo, la reflexión que acompaña al proceso de análisis de datos nos condujo a considerar el género como un factor influyente en los resultados obtenidos.

Otra característica relevante a tener en cuenta es que la mayoría de los alumnos que han participado en el estudio (52%) llevan residiendo en España 3 años o menos,

siendo menos numerosos los que llevan entre 4 y 7 años (12%), entre 8 y 11 años (17%) y 12 años o más (18%). Por géneros, los alumnos llevan en España por término medio 4,9 años y 5,6 años las alumnas. Por otra parte, tenemos que destacar que de los 147 alumnos nacidos en el extranjero, un 22% son hijos de padres españoles (22% de las alumnas y 24% de los alumnos) y un 20% de matrimonios mixtos (16% de los alumnos y 24% de las alumnas).

La aproximación cuantitativa se realiza desde una perspectiva fundamentalmente descriptiva, empleando como instrumentos para la recogida de datos la aplicación de sendos cuestionarios dirigidos a los alumnos -autóctonos y extranjeros, con una parte específica dirigida sólo a éstos últimos- y a los profesores. Estos cuestionarios han sido diseñados expresamente en el marco de esta investigación y existe una versión en gallego y otra en castellano entre las que pueden optar tanto los docentes como los alumnos.

La recogida de información cualitativa de algunos miembros de estos dos colectivos se realiza mediante entrevistas a un reducido número de profesores y de grupos de discusión con alumnos extranjeros. Los datos fueron recogidos por la autora durante los meses de mayo y junio de 2003 y han sido analizados mediante las herramientas contenidas en el paquete estadístico SPSS 11.0 para Windows.

3. PRINCIPALES RESULTADOS SOBRE LAS DIFICULTADES EXISTENTES EN LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS EXTRANJEROS.

A continuación ofrecemos una síntesis de los principales resultados obtenidos en nuestra investigación referidos a las dificultades que los alumnos extranjeros encuentran durante su escolarización, ya sea en el ámbito del aprendizaje, la socialización o la familia. En todos los aspectos estudiados se han detectado en investigaciones realizadas previamente en España (Defensor del Pueblo, 2003; García y Moreno, 2002; CC.OO., 2002; Siguán, 1998) situaciones que pueden estar afectando negativamente al correcto desarrollo del alumnado extranjero. Dados los objetivos planteados en este artículo, comparamos los resultados de los alumnos españoles y extranjeros y, dentro de cada uno de estos grupos, realizamos un análisis diferencial en función del género.

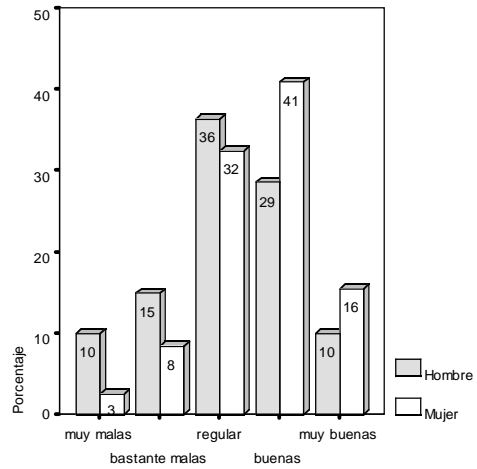
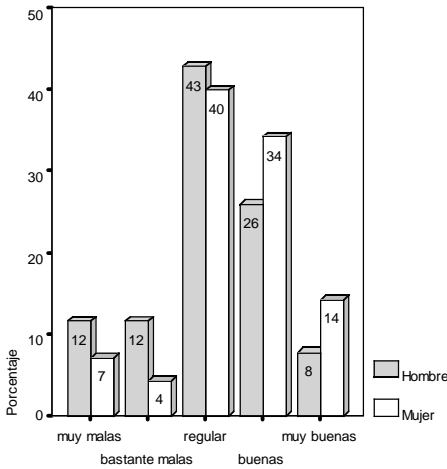
3.1. RELATIVOS AL APRENDIZAJE.

Los resultados de nuestra investigación muestran que los alumnos extranjeros presentan con mayor frecuencia que los alumnos autóctonos una serie de dificultades relacionadas con el aprendizaje.

Estas dificultades se manifiestan en un rendimiento escolar más bajo por parte de los alumnos extranjeros, tanto según las respuestas de los docentes como según la valoración que los propios alumnos realizan de sus calificaciones. En los siguientes gráficos (Gráficos 1 y 2) se recogen las respuestas que los alumnos dan a la pregunta "en general, ¿cómo son tus notas?", abarcando la escala de posibles respuestas cinco valores, siendo el más bajo "malas" y el más positivo "muy buenas".

Gráfico 1: Notas alumnos/as extranjeros

Gráfico 2: Notas alumnos/as españoles



Si observamos los porcentajes correspondientes a cada respuesta en cada uno de estos grupos, comprobamos que las respuestas de los alumnos denotan unas calificaciones bastante más bajas que las de las alumnas, que tienden a dar respuestas más positivas. Esto ocurre tanto entre los españoles como entre los extranjeros, aunque en el caso de los primeros las diferencias son aún más acusadas, situándose la mediana de las respuestas de las chicas un punto por encima de la de los chicos.

Los resultados obtenidos al aplicar la prueba de Mann-Whitney (UM-W= 8318,500; Z= -3,53; p= 0,000) indican que las diferencias encontradas en la valoración que hacen de sus calificaciones los alumnos y las alumnas españolas son significativas estadísticamente.

También tienen significación estadística las diferencias apreciadas en las respuestas dadas por los alumnos extranjeros de diferente género (UM-W= 2157,000; Z= -2,20; p= 0,028), siendo más positiva -al igual que ocurría en el caso de los españoles- la respuesta de las alumnas.

Existen también variaciones importantes en función de la procedencia, siendo la existencia de un rendimiento escolar pobre especialmente característica de los alumnos marroquíes y también de los hispanoamericanos, a excepción de los argentinos. No podemos saber si las diferencias de género son significativas estadísticamente dentro de cada uno de estos colectivos porque no contamos con un número sufi-

cientos de casos.

En el cuestionario pedíamos a los alumnos que nos dijeran en qué dos materias obtienen mejores calificaciones. Esta cuestión, así como la que formulamos en sentido inverso, tiene como objeto contrastar los resultados obtenidos por otros investigadores (Siguán, 1998; García y Moreno, 2002), que apuntan que, en conjunto, los alumnos inmigrados reciben calificaciones más bajas que los alumnos autóctonos en las asignaturas más directamente relacionadas con la lengua y algo más bajas o similares en matemáticas. Los resultados obtenidos del análisis de las respuestas dadas a la cuestión *¿en qué dos asignaturas sacas mejores notas?* se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2. Materias con mejores calificaciones

Mejores calificaciones	Españoles		Extranjeros	
	Alumnas ⁵ %	Alumnos %	Alumnas %	Alumnos %
Lengua Gallega	13,6	7,8	2,8	7,8
Lengua Castellana	15,5	5	12,9	2,6
Lengua Inglesa	22	15	20	11,7
Lengua Francesa	4,5	0,7	10	3,9
CC. Sociales, Geografía e Historia	18,8	15,7	27,1	15,6
Matemáticas	12,3	20,7	10	18,2
Educación Física	20,1	41,4	20	40,3
CC. Naturaleza	13,6	17,8	11,4	13
Educación Plástica/Dibujo	14,9	10	10	14,3
Tecnología	3,8	7,9	7,2	11,7
Música	13	6,4	14,3	5,2
Religión/ Ética	18,8	14,3	22,9	9,1
Optativas I/II	5,8	4,2	7,1	7,8
Física y química	2,5	6,5	4,3	5,2
Biología	7,8	5	2,8	5,2
Informática	5,1	4,3	4,3	2,6

Como puede apreciarse en la Tabla 2, existen importantes diferencias entre los alumnos extranjeros y los españoles así como, dentro de cada uno de estos grupos, entre las alumnas y los alumnos.

Las alumnas españolas obtienen las mejores calificaciones, según sus propias respuestas, en las materias de Educación Física, Religión/ Ética, Ciencias Sociales y Lengua Castellana. En el caso de las alumnas extranjeras también obtienen los mejores resultados académicos en Ciencias Sociales, Religión/Ética y Educación Física, apareciendo en este caso en cuarto puesto en lugar de la Lengua Castellana, la Inglesa. Existe, por tanto, una gran coincidencia entre españolas y extranjeras al analizar las materias en las que tienen un mejor rendimiento académico. Esta coincidencia es mayor entre las chicas autónomas y foráneas que entre chicas y chicos de cada uno de estos colectivos, es decir, la variable género parece influir más que la procedencia en este hecho.

Un alto porcentaje (en torno al 40%) de los alumnos tanto españoles como extranjeros afirma que la asignatura en la que obtiene mejores notas es la de Educación Física. Conviene recordar aquí que, aunque entre las chicas de ambos colectivos esta materia también se señalaba como una de las que mejores notas obtenían, el porcentaje en ambos casos estaba en torno al 20%, aproximadamente la mitad que entre los chicos.

Otra asignatura que aparece en el caso de los chicos de ambos grupos (españoles y extranjeros) es la de Matemáticas, materia que no era mencionada ni por las alumnas españolas ni por las extranjeras como una de aquellas en las que obtienen mejores notas.

Al igual que las chicas, también los chicos de ambos colectivos parecen obtener buenos resultados en Ciencias Sociales. Por último, en el caso de los españoles aparece la materia de Ciencias de la Naturaleza y en el de los extranjeros la Educación Plástica/Dibujo.

La misma pregunta se realizaba en sentido contrario, cuestionando respecto a las asignaturas en las que los alumnos obtienen peores resultados académicos. Los resultados se recogen en la Tabla 3.

Tabla 3. Materias con peores calificaciones

Peores calificaciones	Españoles		Extranjeros	
	Alumnas %	Alumnos %	Alumnas %	Alumnos %
Lengua Gallega	9,7	15	7,2	11,7
Lengua Castellana	14,9	20	24,3	28,6
Lengua Inglesa	25,3	23,6	25,7	33,8
Lengua Francesa	10,3	8,5	7,1	2,6
CC. Sociales, Geografía e Historia	20,1	19,3	15,7	24,7
Matemáticas	46,7	34,3	42,9	40,3
Educación Física	10,3	2,1	8,6	1,3
CC. Naturaleza	5,1	10,7	7,1	6,5
Educación Plástica/Dibujo	2,6	5	5,7	2,6
Tecnología	18,2	10,7	20	5,2
Música	5,2	7,1	4,3	5,2
Religión/ Ética	0	3,6	1,4	0
Optativas I/II	0	0,7	1,4	0
Física y química	11,6	12,8	4,3	10,4
Biología	3,2	3,6	4,3	2,6
Informática	1,3	0	0	2,6

Los alumnos españoles de ambos géneros coinciden al señalar las materias en las que tienen peores notas: Matemáticas (aunque a los chicos parecen dárseles un poco

mejor), Lengua Inglesa y Ciencias Sociales, añadiéndose en el caso de las chicas la Tecnología -al igual que ocurría en el caso de las extranjeras- y en el de los chicos, la Lengua Castellana.

Por su parte, también los extranjeros de ambos géneros señalan mayoritariamente las Matemáticas como la materia con peores calificaciones, seguida en ambos casos de las Lenguas Inglesa y Castellana. En último lugar se situaría la Tecnología en el caso de las chicas y las Ciencias Sociales en el de los chicos.

Al analizar las asignaturas con peores calificaciones vemos que hay materias (ej. Lengua Castellana) en las que las diferencias son mayores en función de la procedencia que en función del género. Sin embargo, en otras existe una gran coincidencia en función del género (ej. Educación Física, Tecnología), que parece tener una mayor repercusión que el hecho de ser español o extranjero.

Las carencias existentes en el aprendizaje y el rendimiento provocan que buena parte de los alumnos extranjeros no asistan al curso que les correspondería por edad. Así, más de cuatro quintas partes (81%) de los alumnos autóctonos asisten al curso que les corresponde por edad, mientras que en el caso de los extranjeros este porcentaje es del 73%, siendo las diferencias entre ambos grupos estadísticamente significativas (UM-W= 19850; Z= -2,019; p= 0,043). Especialmente grave en este sentido es la situación de los alumnos marroquíes (un 36% es un año mayor que sus compañeros y un 27% dos años mayor), colombianos (el 44% está un curso por debajo de lo que le corresponde por edad), portugueses (36% con un año más) y chinos (40% con un año de retraso).

También existen diferencias en función del género. Como puede apreciarse en los siguientes gráficos (Gráficos 3 y 4), tanto las alumnas españolas como las extranjeras asisten con mayor frecuencia al curso que les corresponde por edad que los

Gráfico 3: Idoneidad alumnos/as extranjeros

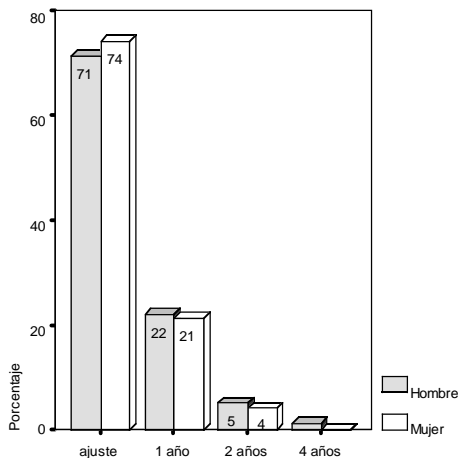
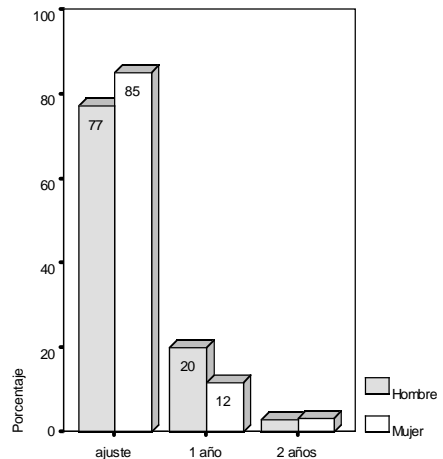


Gráfico 4: Idoneidad alumnos/as españoles



alumnos de su misma procedencia, siendo las diferencias entre géneros más importantes en el caso de los españoles. Tanto en el caso de los extranjeros (UM-W= 2604,500; Z= -0,45; p= 0,65), como en el de los españoles (UM-W= 9960,000; Z= -1,66; p= 0,096) las diferencias existentes en función del género no son significativas.

Debemos advertir que aunque en la literatura existente sobre esta temática se suele considerar el ajuste entre la edad y el curso escolar como un indicador del rendimiento (Defensor del Pueblo, 2003), en el curso de nuestra investigación hemos constatado que el hecho de que los extranjeros estén en el curso que les corresponde por edad no implica necesariamente la existencia de un rendimiento académico satisfactorio. Esto se debe a que en la mayoría de los centros estudiados cuando los alumnos extranjeros se incorporan al centro son adscritos a un curso tomando como criterio la edad, como establece la Ley. Dado que una parte importante de los alumnos extranjeros de nuestra muestra (35%) llevan viviendo en España un año o menos, su inclusión a un curso probablemente haya sido automática y no guarda relación directa con el rendimiento.

Un factor relevante en la integración y el éxito escolar de los alumnos extranjeros es la escolarización previa que han recibido en el país de origen. La información que nos proporciona el profesorado no apunta la existencia de una escolarización previa diferencial en función del género. Sí aparecen diferencias importantes, según los docentes, según la procedencia, apareciendo las carencias más importantes en el caso de los alumnos africanos y los hispanoamericanos (sobre todo colombianos, cubanos y dominicanos), a excepción de los argentinos, cuya preparación previa es considerada como equiparable a la española o en ocasiones incluso mejor a ésta. Los profesores llaman la atención sobre el hecho de que otros factores como el origen rural o urbano del alumno también pueden tener una gran influencia en la formación que éste haya recibido.

Resulta obvio que el dominio de la lengua vehicular de enseñanza juega también un papel crucial en el éxito de la escolarización de los extranjeros, aunque no nos detendremos aquí a analizar este factor ya que las diferencias aparecen en función de la procedencia y el tiempo de residencia, no del género.

Una de las dificultades que la literatura atribuye al proceso de aprendizaje de los alumnos extranjeros es la falta de motivación, que a menudo se atribuye a la escasa identificación de los alumnos extranjeros con la cultura que se refleja en el currículum y la vida del centro (Besalú, Campani y Palaudàrias, 1998). En nuestra investigación hemos constatado una escasa motivación en el caso de los extranjeros, aunque debemos destacar que los profesores atribuyen también a parte de los alumnos españoles esta desmotivación.

Para estudiar la motivación hacia el aprendizaje analizaremos aquí los datos procedentes de la pregunta del cuestionario para los alumnos, en la que se pide tanto a los extranjeros como a los autóctonos que señalen en qué medida (mucho, bastante,

poco o nada) les gustan varias cosas de su colegio. Entre ellas, las actividades que realizan y los contenidos que aprenden, aspectos que hemos tomado como indicadores de su motivación hacia el aprendizaje.

Como puede apreciarse en el Gráfico 5, el grupo que mejor valora las actividades que realizan en clase son las alumnas españolas, situándose la mediana de las respuestas de este grupo en el 3 ("bastante"), en una escala de 1 a 4. En los otros tres grupos la mediana está en el 2, que corresponde a la respuesta "poco".

Gráfico 5: Valoración de las actividades

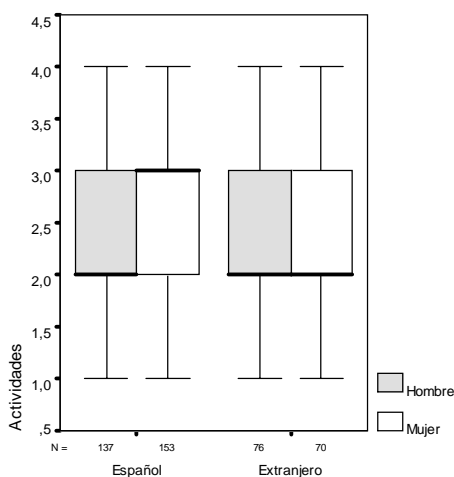
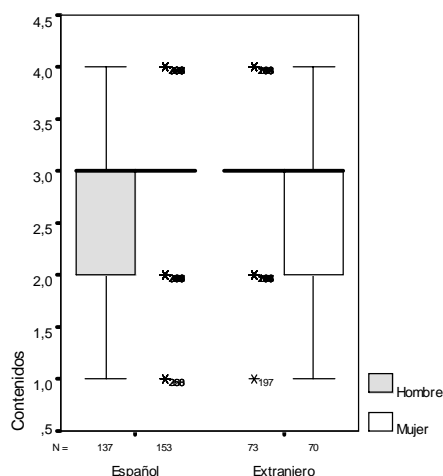


Gráfico 6: Valoración de los contenidos



Las diferencias en la valoración que los alumnos y alumnas españoles hacen de las actividades son significativas si nos atenemos a los resultados obtenidos al aplicar la prueba de Mann-Whitney (UM-W= 8627,500; Z= -3,17; p= 0,01). Por el contrario, las diferencias en la valoración de las actividades de los extranjeros de ambos géneros no tienen significación estadística (UM-W= 2675,000; Z= -0,85; p= 0,932), como tampoco la tienen las diferencias existentes en las respuestas de los españoles y extranjeros, tomados en conjunto (UM-W= 20471,500; Z= -1,026; p= 0,305).

Respecto a los contenidos que aprenden en clase, la mediana en todos los casos está en el 3 ("bastante"), aunque en el grupo de las chicas españolas y en el de los alumnos extranjeros las respuestas están mucho más concentradas en torno a este valor que en los otros dos casos, apareciendo además algunos valores extremos. Las diferencias existentes en la valoración que realizan los alumnos españoles y extranjeros de los contenidos no son significativas, según los resultados obtenidos al aplicar la prueba de Mann-Whitney (UM-W= 21339,000; Z=-0,302; p= 0,763). Dentro de los españoles, no existen diferencias significativas en función de género (UM-

$W= 9642,500$; $Z=-1,75$; $p= 0,079$), como tampoco las hay en función de esta variable en el caso de los extranjeros ($UM-W= 2544,500$; $Z=-0,640$; $p= 0,522$).

Los profesores atribuyen mayores problemas de conducta escolar a los alumnos españoles que a los extranjeros, sea cual sea su procedencia. Cuando los profesores hacen referencia a algún problema de conducta, éste suele aparecer en alumnos marroquíes, casi siempre varones. En una entrevista un profesor dice en referencia los alumnos marroquíes que "los problemas de conducta en las chicas, quitando un caso, es raro. El problema de conducta aparece más en los chicos". Durante una entrevista informal otro profesor nos dice que "los marroquíes se integran peor, se meten en los grupos más marginales. Los varones son conflictivos activos, las chicas son pasivas".

Otro aspecto en el que se han apuntado carencias en el colectivo de alumnos extranjeros (Luque, 1995) es en la asistencia a actividades extraescolares. Según nuestros datos, las chicas extranjeras son las que asisten en menor medida a este tipo de actividades, afirmando un 57% de estas alumnas que no asisten a ninguna actividad extraescolar, porcentaje que se reduce al 46% en el caso de las españolas. Tanto en el grupo de los extranjeros como en el de los españoles, los chicos asisten con mayor frecuencia a este tipo de actividades que sus compañeras. Tan sólo un 34% de los españoles y un 32% de los extranjeros no realiza ninguna actividad extraescolar.

3.2. RELATIVOS A LA SOCIALIZACIÓN.

En conjunto, y a grandes rasgos, podemos decir que la socialización de los alumnos extranjeros estudiados es satisfactoria, aunque existen aspectos en los que ésta se diferencia de la de los españoles y cuestiones en la que la socialización de las chicas extranjeras es diferente a la de sus compañeros.

Parece que los que tienen un mayor número de amigos son los alumnos españoles. Si traducimos las respuestas a la pregunta ¿tienes amigos? (muchos, bastantes, pocos, ninguno) a una escala numérica de 4 puntos, obtenemos que la mediana en el caso de los españoles se sitúa en el valor más alto. En concreto, un 72% de los chicos españoles da esta respuesta, mientras que el porcentaje de los que dicen que tienen pocos amigos ronda el 3%. Por su parte, entre las alumnas autóctonas la mediana está en 3 ("bastantes"), afirmando en concreto el 48% que tiene "bastantes" amigos y el 45% que son "muchos", duplicándose en este caso el porcentaje de las que dicen tener "pocos" (6%), aunque sigue siendo una respuesta minoritaria. En el caso de los extranjeros las respuestas de chicos y chicas son muy similares, situándose la mediana en ambos casos en el 3 ("bastantes") y alcanzando el 17% los que dicen tener "pocos" amigos.

Diversas investigaciones previas encuentran en los alumnos extranjeros una ten-

dencia a relacionarse fundamentalmente con personas de su misma procedencia -socialización endogrupal-, que parece acentuarse en el caso de las relaciones de amistad mantenidas fuera del centro escolar (Terren, 2001). En el cuestionario preguntábamos a los alumnos si la mayoría de los amigos que tienen en el colegio son españoles o extranjeros, para pasar después a realizar la misma cuestión en referencia a los amigos que tienen fuera del centro escolar. Nuestros resultados confirman la existencia de esta tendencia a la socialización endogrupal tanto en los alumnos extranjeros como en los españoles y tanto dentro como -en mayor medida- fuera del centro.

Aunque las respuestas de los alumnos y alumnas extranjeros a la primera cuestión mencionada son similares, los hombres parecen tener una tendencia algo mayor (5 puntos mayor, aunque en los dos casos es muy alta: 88 y 83% respectivamente) a relacionarse con españoles dentro del centro, mientras que paralelamente el 7% de las chicas y sólo el 3% de los chicos dicen relacionarse fundamentalmente con personas de su país en este ámbito.

Fuera del centro, la tendencia a la socialización endogrupal del conjunto de los extranjeros es mayor, probablemente por la mayor libertad con que pueden elegir sus amistades en este ámbito. En este caso la tendencia apuntada anteriormente se acentúa: un 79% de los chicos extranjeros dicen que la mayoría de sus amigos de fuera de la escuela son españoles, mientras que entre las chicas el porcentaje de las que dan esta respuesta es 10 puntos menor (69%). Un 28% de las chicas extranjeras dicen que la mayoría de las amigas que tienen fuera del centro son también extranjeras, mientras que en torno al 15% de los chicos extranjeros tienen amigos mayoritariamente foráneos.

Quizá esta tendencia a relacionarse con chicos de su misma procedencia pueda estar relacionada con el hecho de que los alumnos españoles discriminen a sus compañeros extranjeros. En el cuestionario dirigido a los extranjeros incluíamos la pregunta "¿te sientes discriminado por tus compañeros por el hecho de ser extranjero?" ofreciendo como respuestas "no, nunca; a veces, con frecuencia; siempre". Las respuestas de chicos y chicas son en este caso prácticamente idénticas: Un 26% en ambos grupos dice sentirse discriminado "a veces", mientras que la mayoría (69% de las alumnas y 71% de los alumnos) afirma no sentirse "nunca" discriminado. Por último, un 3% de los alumnos y un 4% de las alumnas extranjeras dice sentirse discriminado "con frecuencia".

En resumen, parece que, en general, los alumnos extranjeros no se sienten discriminados por sus compañeros. Sin embargo, aunque la discriminación no parece darse con excesiva frecuencia, no deja de ser preocupante que se produzca en un centro educativo.

Las mayores diferencias en esta cuestión aparecen en función de la procedencia, siendo las respuestas más preocupantes las de los marroquíes (un 73% afirma sentirse discriminado "a veces" y el 9% "siempre"), seguidos de los argentinos (un 28%

afirma sentirse discriminados "a veces" y el 16% "con frecuencia").

Por otra parte, los alumnos extranjeros mantienen, en general, una identidad cultural marcada y diferenciada de la de los alumnos españoles. Hay que tener en cuenta que, por término medio, las alumnas que han participado en nuestro estudio llevan viviendo en España 5,6 años, mientras que en el caso de los alumnos este periodo medio es de 4,9 años. En ambos casos, la edad media es de 14 años, por lo que podemos inferir que la migración se produjo en torno a los 8 o 9 años de edad.

Analizaremos a continuación las respuestas a la pregunta "¿Conoces la cultura (costumbres, tradiciones, religión, lengua...) del país en que naciste?" siendo las respuestas "muy poco", "poco", "bastante" y "mucho". Las chicas extranjeras tienen un conocimiento de la cultura de su país de origen ligeramente superior al de los alumnos. En el promedio de sus respuestas las diferencias son muy ligeras, siendo algo más altas las de las chicas (2,8 y 3 respectivamente). En términos porcentuales, un 41% de las alumnas dice conocer "mucho" la cultura de su país de origen, mientras que sólo un 32% de los alumnos extranjeros dan esta respuesta.

En otra cuestión que formulamos a los alumnos extranjeros les pedíamos que nos dijese si se sienten más identificados con la cultura de su país o con la cultura española o gallega. No aparecen diferencias importantes en las respuestas en función del género, afirmando un 56% de los alumnos y un 51% de las alumnas que se sienten más identificados con la cultura de su país de origen que con la española.

La última cuestión formulada sobre este tema es acerca del proyecto migratorio familiar, y el acuerdo de los alumnos con éste. En el caso de las chicas parece estar más presente el deseo de regresar al país de origen en un futuro: un 43% de ellas quiere volver, mientras que en el caso de los chicos sólo un 25% manifiesta este deseo. La voluntad de los alumnos choca a menudo -especialmente en el caso de las alumnas- con los planes familiares, ya que un 84% del conjunto de los alumnos extranjeros (88% hombres y 79% mujeres) afirma que su familia quiere permanecer en España en el futuro.

3.3. RELATIVOS AL ÁMBITO FAMILIAR.

En el ámbito familiar es en el que a priori pueden aparecer menos diferencias en función del género, especialmente en características de éste como el nivel educativo de los progenitores, su ocupación, etc. Sí pueden ser mayores, según la literatura revisada, las diferencias en cuanto a las expectativas que los padres extranjeros mantienen hacia los alumnos según su género (Van Zanten, 1997), la ayuda que reciben en casa (Luque, 1995), etc. Por tanto, sólo nos detendremos a analizar las diferencias en función del género en estas cuestiones.

El ámbito familiar de los extranjeros escolarizados en Galicia presenta unas características diferenciales respecto a las familias de los alumnos españoles que

pueden afectar negativamente a la integración educativa de éstos. No puede decirse, en general, que una de esas características sea el bajo nivel educativo de los progenitores de los alumnos extranjeros, ya que éste es, en conjunto, muy similar al de los padres de sus compañeros españoles. En el caso concreto de los padres de los alumnos africanos y, en menor medida, de los europeos, sí puede afirmarse que su capital formativo es menor mientras que, en sentido contrario, destaca el elevado nivel educativo de los hispanoamericanos.

En general, tampoco existen diferencias importantes en la ocupación de los padres de alumnos extranjeros y españoles, siendo los sectores mayoritarios en ambos casos la construcción, el trabajo en fábricas y talleres, el comercio y otros servicios; aunque sí detectamos un mayor número de padres extranjeros dedicados a la hostelería. Las diferencias son algo mayores en el caso de las madres, de las que una mayoría de las extranjeras trabaja en la hostelería o el servicio doméstico y cuidado de ancianos, mientras que en el caso de las españolas las ocupaciones más frecuentes son el trabajo en fábricas y talleres, comercios y otros servicios y por último el servicio doméstico y cuidado de ancianos.

Un aspecto que puede repercutir negativamente en el desarrollo emocional de los alumnos es la separación de una parte de los miembros del núcleo familiar, que se produce significativamente más a menudo entre los extranjeros que entre los españoles. El 75% de los españoles vive con sus progenitores y hermanos, mientras que en algunos casos no reside con ellos un hermano/a (13%) o el padre (8%). Sin embargo, entre los extranjeros es más frecuente la ausencia del progenitor (15%), de un hermano/a (6%), o del padre y el hermano (5%), residiendo con la totalidad del núcleo familiar el 69% de estos alumnos. En total, la quinta parte del conjunto de los extranjeros no vive con su padre, situación que es especialmente grave en el caso de los colombianos, de los que dos tercios no viven con su progenitor. En las familias de los alumnos chinos, venezolanos, suizos y marroquíes la ausencia de algún miembro de la familia es mucho menos frecuente.

A continuación analizaremos las respuestas de los alumnos a una de las preguntas del cuestionario, en la que les preguntábamos a los alumnos qué quieren sus padres que hagan al terminar la ESO (Gráficos 7 y 8).

Como puede apreciarse, las expectativas académicas más altas son las que mantienen los padres españoles hacia sus hijas. Tres cuartas partes de estas alumnas dicen que sus padres quieren que estudien Bachillerato, es de suponer que para ir después a la Universidad, mientras que en el caso de los alumnos españoles esta respuesta aparece sólo en un 58% de los casos. Mientras que un 14% de los alumnos españoles dice que sus padres quieren que empiecen a trabajar al terminar la ESO, este porcentaje es insignificante en el caso de las alumnas. Por último, la proporción de chicas que dicen que sus padres quieren que estudien Formación Profesional (6%) es mucho menor que en el caso de sus compañeros varones (15%).

Entre los extranjeros de ambos géneros las diferencias no son tan marcadas.

Gráfico 7: Expectativas padres alumnos extranjeros

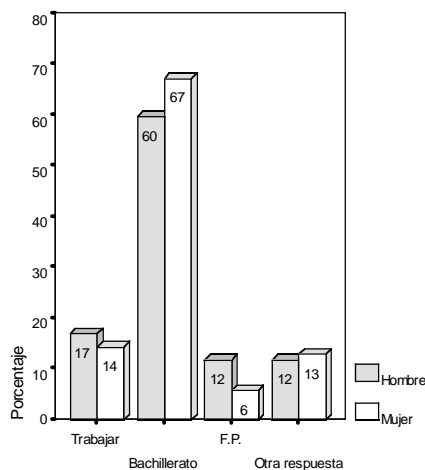
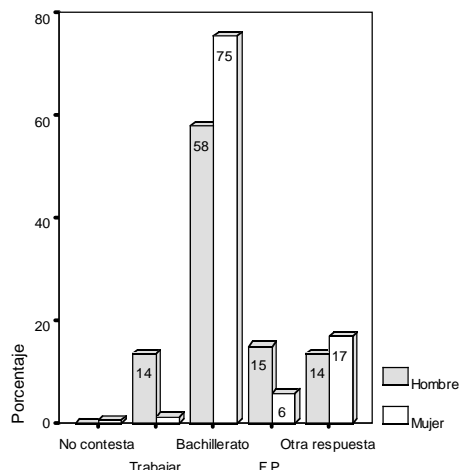


Gráfico 8: Expectativas padres alumnos españoles



Tanto en el caso de los varones como en el de las mujeres la mayoría (60% de los alumnos y 67% de las alumnas) afirma que sus padres quieren que estudie Bachillerato al concluir la Educación Obligatoria. Las mayores diferencias porcentuales aparecen en la opción de Formación Profesional, a la que corresponde el 6% de las respuestas femeninas y el doble de las masculinas. Es destacable que la voluntad de los padres extranjeros de que sus hijos varones empiecen a trabajar al terminar la ESO parece tener una presencia similar a la de los padres españoles en relación a sus hijos.

Una última cuestión en la que nos detendremos es el análisis de la ayuda que reciben en casa los alumnos extranjeros y españoles en relación a las cuestiones escolares. Las respuestas de los alumnos y alumnas extranjeros a la pregunta: "cuando tienes problemas con algún trabajo o asunto escolar, ¿Quién te ayuda?", son muy similares. Quizá lo más preocupante sea que ante esta pregunta un 20% de los chicos y un 17% de las chicas extranjeras respondan que no les ayuda nadie, respuesta que sólo da el 9% de los españoles.

Respecto a la persona de la que proviene esa ayuda, las diferencias en función del género son muy pequeñas (nunca superiores al 2%), por lo que exponemos los resultados de manera conjunta para ambos géneros. Observamos la ayuda de la madre -ya sea sola o además de otra persona- es más frecuente en el caso de los extranjeros (29%) que en el caso de los españoles (21%). Paralelamente, son más los alumnos españoles que afirman recibir la ayuda de su padre o bien de su padre y una tercera persona (12%) que los extranjeros que realizan esta afirmación (6%). También es más frecuente la ayuda de ambos progenitores -únicamente o además de una tercera persona- entre los españoles (26%) que entre los extranjeros (18%).

4.- CONCLUSIONES

El género se revela en este estudio como una variable muy importante en el análisis de la integración y el éxito escolar de los alumnos extranjeros. En el ámbito del aprendizaje, esta variable influye fundamentalmente en cuestiones relacionadas con el rendimiento académico, que es mejor en general en el caso de las chicas y en el que existen diferencias en determinadas materias en función de la procedencia (ej. Lengua Española) y en otras, en función del género (ej. Educación Física, Tecnología).

La socialización de los alumnos inmigrantes de distintos géneros es, según nuestros datos, muy similar. Por último, en el ámbito familiar no hemos encontrado indicios que nos hagan pensar en la existencia de condicionamientos familiares diferentes para los alumnos inmigrantes de distinto género. Podemos decir que en las cuestiones familiares más relacionadas con el desarrollo escolar del alumno (expectativas, ayuda en casa, etc.) la situación familiar de los alumnos y alumnas extranjeros es muy similar.

Debemos concluir que las diferencias que encontramos en el aprendizaje de los alumnos y alumnas extranjeros no parecen guardar relación con situaciones familiares diferentes o con procesos de socialización distintos, por lo que será necesario investigar en posteriores estudios cuáles son los factores que provocan la existencia de esta variabilidad en su rendimiento académico.

NOTAS:

- ¹ Datos del Ministerio de Educación y Ciencia disponibles en la página web <http://www.mec.es/mecd/estadisticas>.
- ² Recientemente la prensa española (ABC, 8/03/2005) se ha hecho eco de la polémica suscitada en el Reino Unido en torno a la propuesta realizada por la Comisión para la Igualdad Racial -rechazada por el Gobierno- de agrupar a los alumnos negros varones en clases separadas debido a su bajo rendimiento académico. La propuesta no se hacía extensiva a las alumnas negras porque, como recoge el mencionado artículo: "sus notas son en ocasiones incluso superiores a la media de los estudiantes blancos".
- ³ Esto ocurre, por ejemplo, en Francia, entre los inmigrantes procedentes del sudeste asiático según datos citados por Van Zanten (Van Zanten, 1997).
- ⁴ Datos recogidos en el documento "Datos y cifras. Curso 2004-2005", disponible en la página web del Ministerio de Educación (<http://www.mec.es/>).
- ⁵ Tanto en ésta como en las demás columnas los porcentajes no suman el 100% dado que pedíamos a los alumnos que nos dieran 2 respuestas y la importancia de cada una de ellas se ha calculado respecto al total.

5.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BESALÚ, X., CAMPANI, G. Y PALAUDÀRIAS, J.M. (Comps.) (1998). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- COLECTIVO IOE (2004). La escolarización de las niñas y niños de origen inmigrante. En Galvín, I. (Coord.) *La atención educativa al alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid*. Madrid: FREM-Praxis.
- C.C.OO. (2002). *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. Madrid: autor.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). Escolarización del alumnado de origen inmigrante: análisis descriptivo y estudio empírico. Informe de investigación inédito, disponible en la página web (www.defensordelpueblo.es)
- ELDERING, L. (1997). Ethnic minority students in the Netherlands from a cultural-ecological perspective. *Anthropology & Education*, 28 (3), 330-350.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. Y MORENO, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- GILLBORN, D. (1997). "Ethnicity and educational performance in the United Kingdom: racism, ethnicity and variability in achievement". *Anthropology & Education*, 28 (3), 375-393.
- LUQUE, A. (1995). "Las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes". *Intervención Psicosocial*, IV (10), 89-102.
- SIGUÁN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Educador.
- TERREN, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela: la experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña*. Coruña: Servicio de Publicaciones, Universidad de la Coruña.
- VAN ZANTEN, A. (1997). "Schooling immigrants in France in the 1990s: success or failure of the republican model of integration?". *Anthropology & Education*, 28 (3), 375-393.