

## ARTIGO

# EL ALUMNADO INMIGRANTE ¿TIENE UN RENDIMIENTO INFERIOR AL ALUMNADO AUTÓCTONO?

*Mercedes Blanchard Giménez*<sup>1</sup>

**Resumen:** El presente artículo forma parte de una investigación llevada a cabo en un Centro Educativo de la Comunidad de Madrid (España), donde la presencia de alumnado inmigrante se incrementaba enormemente, año tras año. Se planteó dicha investigación para ofrecer respuestas a los problemas de rendimiento que aparecen en el alumnado inmigrante y se observó que había una falta de datos empíricos sobre esta problemática. Al hilo de la investigación se realizó también una intervención. Los resultados del rendimiento académico, a comienzos y final de curso, muestran cómo uno de los factores tiene que ver con el proceso educativo llevado a cabo y el modo de abordar las necesidades del alumnado, teniendo el currículo español como referencia única. A partir de las conclusiones extraídas, se plantea una propuesta global amplia desde un enfoque socioeducativo, que en el Centro y en el aula se concreta en un

---

<sup>1</sup> Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela en 1982 y Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia en 2007. Máster en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación por la Universidad Carlos III. Es Profesora de Secundaria. Especialidad de Psicopedagogía, trabaja como orientadora en un Equipo de Orientación educativa y Psicopedagógica de Madrid y como profesora asociada en la Universidad Autónoma de Madrid. Los núcleos temáticos en los que trabaja son: Atención a la Diversidad desde la adaptación del currículo al contexto, al aula y al alumnado, la evaluación cualitativa del alumnado, la Acción Tutorial y programas específicos para la inclusión de la población escolar, así como la dinamización de equipos de profesores y del Departamento de Orientación. Dirección: Cardenal Belluga, 8-1ª. 28028 MADRID. E-mail: mercheblanch@hotmail.com

programa de acogida inclusivo e intercultural y en una metodología que fomenta el trabajo activo con estrategias cooperativas.

**Palabras clave:** Alumnado inmigrante y autóctono. Enfoque socioeducativo. Escuela inclusiva. Evaluación inicial y final. Interculturalidad.

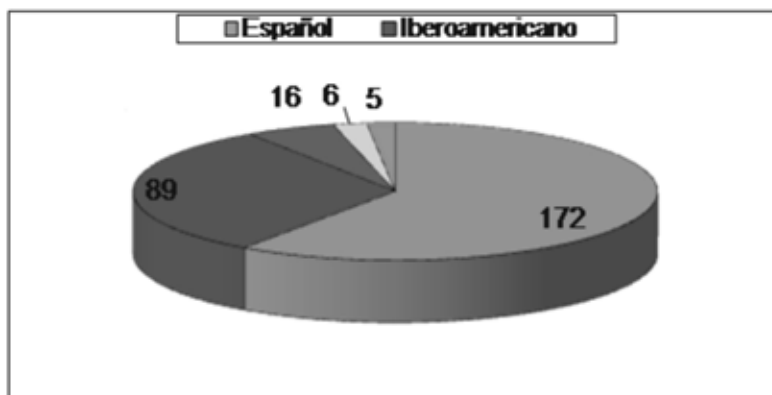
## 1 Descripción de la investigación

El trabajo pretendía determinar si la población inmigrante de un Instituto de Educación Secundaria ubicado en una zona de la periferia de la Capital, al Este de Madrid tenía un rendimiento significativamente inferior al alumnado autóctono como parecía desprenderse de las calificaciones que estos obtenían, así como la identificación de factores que incidían. Se llevó a cabo en los cursos 2005/06 y 2006/07 participando la totalidad de la población del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (288 alumnos) de 1º a 4º, 64 familias de alumnado extranjero y 44 alumnos con la colaboración de un profesorado, preocupado y comprometido con sus alumnos/as.

De ellos, el 77% es alumnado hispanohablante, el 14% es originario de Europa del Este, el 5% procede de Asia y el 4% procede de África (Gráfico 1). En este mismo año, la Comunidad de Madrid acogió al 21,63% del total de alumnado extranjero<sup>2</sup> (Fuente: Oficina de Estadística del MEC. Secretaría General Técnica) en España, siendo 54.02% el alumnado extranjero matriculado en el área de Madrid capital (Estudio estadístico realizado por la Consejería de la Comunidad Autónoma de Madrid).

---

<sup>2</sup> Sólo se han considerado alumnos extranjeros los que venían a nuestro Sistema Educativo desde otros países. A los alumnos nacidos en este país y a los escolarizados en educación infantil en nuestro Sistema Educativo no se les ha incluido en el grupo de extranjeros.



**Gráfico 1** - Porcentaje de alumnado del Centro IES Barrio de Bilbao

En cuanto a la primera parte del trabajo (Fundamentación teórica), comienza con el camino legislativo abierto en la Unión Europea, y las políticas migratorias comienzan desde el amplio marco social, ante la llegada masiva de trabajadores a distintos países, por intereses nacidos del mercado laboral. Más tarde, se abre camino la legislación educativa.

El tratamiento de este tema en la legislación educativa, se lleva a cabo en Europa desde 1977 y se intensifica y profundiza a partir del Tratado de Ámsterdam (1997), e igualmente en España con el derecho de todos a la educación que va desarrollándose desde 1970 hasta el 2006 con la LOE. Así mismo se dan avances en enfoques y planteamientos teóricos en el terreno educativo que parten del reconocimiento del derecho de todos a la educación. Comienza a hablarse de inclusión. En Europa, como en todas las Comunidades Autónomas de España, los planteamientos educativos se sitúan desde una perspectiva intercultural. Las Consejerías Autonómicas ofrecen recursos personales y materiales y medidas organizativas que afectan a la atención a la familia, a la acogida, a la formación del profesorado.

Desde Europa y España, se va haciendo un camino común, desde un enfoque intercultural: Consejo de Europa<sup>3</sup> (2004); Aguado (2006);

<sup>3</sup> La referencia legal más importante del Consejo de Europa es la Convención Europea del Estatuto Legal de los Trabajadores Inmigrantes de 1977 que entró en vigor en mayo de 1983, para los ciudadanos de los estados miembros. Entre 1983 y 1989 se aprobaron una resolución y tres

Alcalá del Olmo (2004); Soriano Ayala (2005); Essomba (2006). Sin embargo, la respuesta de los distintos países (EURYDICE, 2004) y de las Comunidades Autónomas en nuestro país (CIDE, 2005) se centra en su mayor parte en ofrecer medidas compensatorias, así como en una visión aún etnocéntrica en planteamientos, visión del problema y decisión sobre medidas a adoptar. Podemos decir, en coherencia con el planteamiento de la Comisión del Consejo de Europa, que la interculturalidad no concierne solamente a los inmigrantes, y la pedagogía intercultural no se refiere únicamente a los niños.

El proceso que se lleva a cabo en España, desde 1970 con la Ley General de Educación, es imparable en el reconocimiento de la educación para todos (PUELLES, 1980), en 1977 con la Constitución Española y en 1985 con la integración de los deficientes e inadaptados en el Sistema Educativo; Desde 1990, la Ley General del Sistema Educativo da un paso importante al formular como principio el de la atención a la diversidad y la compensación de desigualdades, que se convierte en un reto para el Centro y para el aula en Marchessi, Coll & Palacios, 1990.

En el momento actual, un nuevo concepto aparece como fruto de la reflexión progresiva sobre la realidad educativa: la escuela inclusiva (Conferencia General de la UNESCO, noviembre de 2001), “reto principal que afrontan los sistemas educativos en todo el mundo” y que internacionalmente, de acuerdo con la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural, adoptada en la trigésima primera sesión de la Conferencia General de la UNESCO (París, 2 noviembre de 2001), “se considera cada vez más ampliamente como una reforma que responde a la diversidad entre todos los estudiantes”.

---

recomendaciones sobre el mismo tema, aunque su aplicación no es vinculante para los Estados miembros. El Tratado de Ámsterdam de 1997 reconoce la existencia de la multiculturalidad en Europa pero no hace referencia a la inmigración de terceros países. Más adelante el Consejo de Tampere (1999) es decisivo en la política europea para la integración de ciudadanos de terceros países; la Cumbre de Lisboa (Marzo de 2000) reconoce la necesidad de los inmigrantes con objetivos económicos y el sistema educativo como uno de los escenarios importantes para la integración; Consejo Europeo de Sevilla (junio de 2002) y Consejo Europeo de Tesalónica (junio de 2003) que establece la necesidad de cubrir los aspectos educativo y lingüístico para la integración de los ciudadanos de terceros países: Consejo Europeo de Bruselas (octubre de 2003) donde se menciona la prioridad de la integración de los inmigrantes legales.

La escuela inclusiva busca la respuesta ajustada a las necesidades de cada uno y la participación que Booth y Ainscow (2005) concretan en tres dimensiones:

Dimensión A: crear CULTURAS inclusivas: 1. Construir comunidad. 2. Establecer valores inclusivos.

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas. 1. Desarrollar una escuela para todos. 2. Organizar la atención a la diversidad.

Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas. 1. Orquestar el proceso de aprendizaje. 2. Movilizar recursos. (BOOTH; AINSCOW, 2005, p. 21).

Escuela inclusiva e interculturalidad están hablando de optar desde la escuela por un tipo de sociedad; elección difícil que se inscribe en la perspectiva de un mundo que, para sobrevivir, opta por la interdependencia en lugar de replegarse en una actitud defensiva.

La revisión de las investigaciones educativas en España desde la década de los 90 y en la década presente, nos llevó a identificar en qué aspectos educativos sobre el alumnado inmigrante se ha ido ocupando: Unas investigaciones realizan estudios en torno a los intereses del alumnado inmigrante y alumnado autóctono, el rendimiento, actitudes, valores, comportamientos, expectativas. Otras estudian planteamientos y enfoques educativos en educación, otras describen el panorama de la inmigración. Unas pocas evalúan programas de intervención. Fundamentalmente son investigaciones descriptivas con metodología cuantitativa y cualitativa, realizadas a través de cuestionarios y encuestas, grupos de debate y llevadas a cabo por investigadores situados fuera de los centros escolares. Como las investigaciones de Cantón, García, Mallol e Parra (1992); Merino, Sánchez e Drebing (1992); Muñoz (2003); Haro (1999); García Llamas et al. (2005); García e Moreno (2001); Bartolomé, Cabrera, Marín, Campo (del) e Rodríguez (1992); García Castaño (1995); Goenechea (2003); Defensor del Pueblo (2003)...

En la presente investigación se decidió trabajar con los datos que alumnado, profesorado y familias ofrecían de primera mano y desde dentro de la Institución Educativa. Esto aportó un aspecto de originalidad a la investigación.

La metodología empleada para el análisis de los datos es mixta, tanto cuantitativa y estadística para describir y comparar a los dos grupos: autóctono e inmigrante, como cualitativa para describir y valorar la ayuda que el alumnado inmigrante recibe de su familia e iguales para su integración en el sistema educativo.

Destacamos, a continuación, algunos resultados que describen aspectos de interés de la situación del alumnado y las relaciones entre las variables en las pruebas estandarizadas y de rendimiento académico.

## 2 Resultados

Contrastadas las puntuaciones finales en relación con las iniciales resulta que en los dos casos- españoles (tabla 1) por un lado y extranjeros por otro- tienen mejora significativa<sup>4</sup> en las pruebas estandarizadas de Lengua, Matemáticas y capacidades. Los extranjeros (tabla 2) empeoran en matemáticas y ambas poblaciones en el autoconcepto académico y social. Por tanto, cada población estudiada tiene un perfil propio de acuerdo a las variables establecidas.

**Tabla 1** - Puntuación final en relación con la inicial en cada una de las poblaciones población autóctona

Estadísticos de contraste	Z	Significación
LFIN - LINI	-6.927(a)	0.000
MFIN - MINI	-4.881(a)	0.000
LEV3 - LEV1	-1.076(b)	0.282
MEV3 - MEV1	-2.791(b)	0.005
AACFIN - AACINI	-6.209(b)	0.000
ASFIN - ASINI	-6.500(b)	0.000
AEFIN - AEINI	-1.920(b)	0.055
AFAMFIN - AFAMINI	-0.014(a)	0.989
AFISFIN - AFISINI	-1.371(b)	0.170
D48FIN - D48INI	-4.843(a)	0.000

<sup>4</sup> Para la interpretación, tendremos en cuenta que siempre que la significación asintótica lateral sea menor que 0.05 las diferencias entre los dos grupos comparados son significativas, si es mayor, no son estadísticamente significativas. Las relaciones significativas se resaltan en color.

Tabla 2 - Población extranjera

Estadísticos de contraste	Z	Significación
LFIN - LINI	-3.634(a)	0.000
MFIN - MINI	-3.084(a)	0.002
LEV3 - LEV1	-0.592(b)	0.554
MEV3 - MEV1	-2.069(b)	0.039
AACFIN - AACINI	-4.348(b)	0.000
ASFIN - ASINI	-3.860(b)	0.000
AEFIN - AEINI	-.076(a)	0.939
AFAMFIN - AFAMINI	-.957(b)	0.339
AFISFIN - AFISINI	-1.124(b)	0.261
D48FIN - D48INI	-4.056(a)	0.000

Sin embargo, los datos han puesto de manifiesto que las diferencias significativas comienzan cuando se contrastan ambas poblaciones.

En la evaluación inicial, realizada al comienzo de curso, al analizar los datos mediante los estadísticos: prueba U de Mann-Whitney y “Z” de Wilcoxon, se percibe que existe una diferencia significativa entre españoles y extranjeros (Tabla 3), a favor de los primeros en las pruebas estandarizadas de lengua y matemáticas, en el D48, en la evaluación de lengua y en el autoconcepto familiar.

Tabla 3 - Comparativa de los resultados iniciales entre españoles y extranjeros<sup>5</sup>  
DATOS GLOBALES

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Significación
LINI	5697.000	10257.000	-3.731	0.000
LEV1	4229.500	8415.500	-5.591	0.000
MINI	6270.500	10735.500	-2.831	0.005
MEV1	6613.000	11078.000	-1.697	0.090
AACINI	6829.000	11389.000	-1.581	0.114
ASINI	7366.500	12022.500	-0.864	0.387
AEINI	7074.000	11730.000	-1.365	0.172
AFAMINI	5482.500	10138.500	-4.092	0.000
AFISINI	7383.000	12039.000	-0.836	0.403
D48INI	5262.500	10113.500	-4.795	0.000

<sup>5</sup> En este caso se ha comparado si había diferencias significativas en la puntuación del examen inicial entre españoles y no españoles

En la evaluación final, realizada al final de curso, comparando los grupos (Tabla 4), hay diferencia significativa en la evaluación de lengua y de matemáticas, en las pruebas estandarizadas de lengua y matemáticas, en el autoconcepto académico, familiar y en el D48 a favor del alumnado autóctono. Han aumentado, por tanto, las diferencias en matemáticas y en el autoconcepto académico a favor del alumnado autóctono.

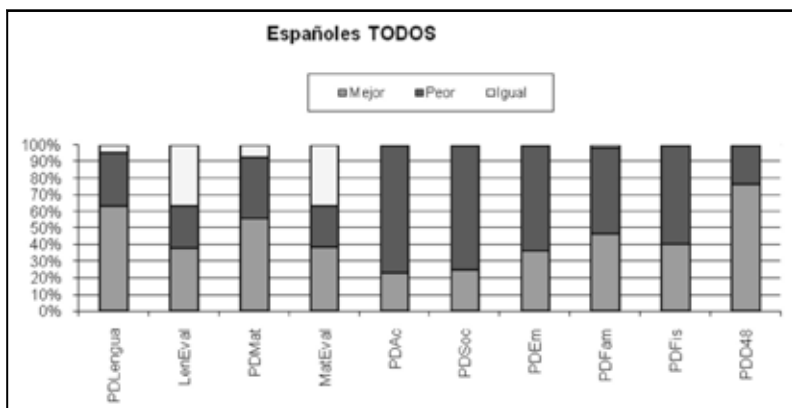
**Tabla 4** - Comparativa de los resultados finales entre españoles y extranjeros <sup>6</sup>  
DATOS GLOBALES

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Significación
<b>LEV3</b>	4027.500	8683.500	-6.586	0.000
<b>MEV3</b>	5447.500	10007.500	-3.946	0.000
<b>LFIN</b>	4523.000	7926.000	-3.331	0.001
<b>MFIN</b>	5101.500	8671.500	-2.342	0.019
<b>AACFIN</b>	4502.500	8157.500	-3.867	0.000
<b>ASFIN</b>	6032.500	17660.500	-0.845	0.398
<b>AEFIN</b>	6105.500	17581.500	-0.474	0.636
<b>AFAMFIN</b>	4678.000	8333.000	-3.455	0.001
<b>AFISFIN</b>	6161.000	9816.000	-0.591	0.555
<b>D48FIN</b>	4555.000	8741.000	-4.700	0.000

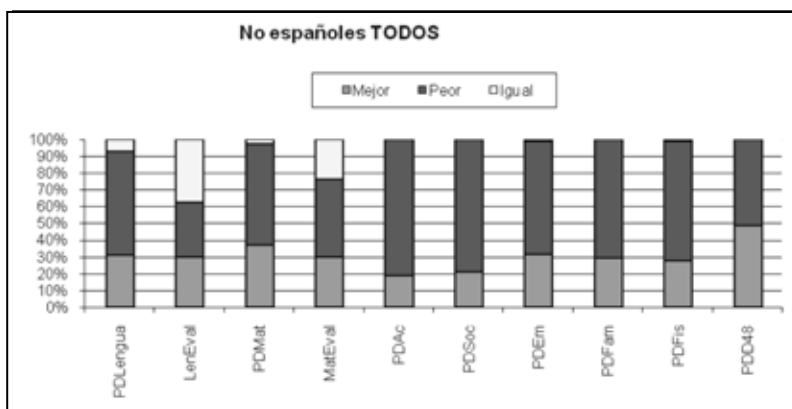
Son muy expresivas del proceso de aprendizaje realizado por unos y otros las gráficas-resumen en las que se muestra la comparación entre los resultados de las pruebas de final de curso en relación al principio de curso: españoles (Gráfica 2) y extranjeros (Gráfica 3) en un porcentaje alto empeora su autoconcepto.

<sup>6</sup> En este caso se ha comparado si había diferencias significativas en la puntuación del examen inicial entre españoles y no españoles





**Gráfico 2** - resumen resultados finales en comparación con iniciales.  
TOTAL. ALUMNOS ESPAÑOLES



**Gráfico 3** - Total alumnos extranjeros

En los resultados se comprobó que cada grupo (autóctonos y extranjeros) tenía un perfil propio, de acuerdo a las variables establecidas y que ambos grupos empeoraban en los resultados a final de curso. Se constató que era importante conocer el punto de partida de cada alumno y la utilización de metodologías apropiadas que ayudaran a la mejora de cada alumno/a en su proceso educativo. El autoconcepto escolar y social, así como el autoconcepto familiar incidían directamente en el rendimiento.

Es importante ver cómo descienden las puntuaciones del inicio al final de curso en el autoconcepto académico y social, de forma alarmante en el alumnado de 1º tanto en los españoles como en los extranjeros, con las consecuencias que esto tiene en su situación personal y académica. Esto nos hace pensar que es el proceso educativo y las medidas planteadas por el Centro, o el modo de desarrollarlas, lo que no ayuda a la mejora en los dos grupos.

Por otro lado, la prueba del Modelo General Univariante fue definitiva para encontrar las variables que se relacionaban bidireccionalmente y apuntaban a una relación causal. En el cuadro nº 1 se muestran las correlaciones positivas y correlaciones negativas entre las áreas evaluadas, así como correlaciones con variables discretas y dicotómicas. Sin embargo las relaciones causales están reducidas a las variables estudiadas como producto. Sería necesario entrar en el estudio de los procesos seguidos en todos ellos.

Cuadro 1 - CORRELACIONES ENTRE VARIABLES

VARIABLE DEPENDIENTE	CORRELACIONES POSITIVAS	CORRELACIONES NEGATIVAS	CORRELACIÓN CON VARIABLES DICOTÓMICAS Y DISCRETAS
LEVI (1ª Evaluación de Lengua castellana)	* Autoconcepto académico inicial. * 1ª Eval académica de Matemáticas. * Prueba estandarizada de Lengua.	Autoconcepto Físico inicial.	* Género: Con las chicas más que con los chicos * Grupo étnico: 1º, 2º, 3º y 4º * Curso: 2º, 3º, 4º y 1º
MEVI (1ª Evaluación de Matemáticas)	* Con la prueba de capacidades D48 inicial. * Con la 1ª evaluación de lengua		* Grupo étnico: 4º, 3º, 2º, 1º. * Curso: 1º, 2º, 4º, 3º
LENI (Prueba estandarizada de Lengua castellana inicial)	* Con la primera evaluación de lengua. * Con la prueba estandarizada inicial de matemáticas		
MINI (Prueba estandarizada de matemáticas inicial)	* Con la prueba del D48 inicial. * Con la evaluación 1ª de matemáticas. * Con la prueba estandarizada inicial de lengua.		* Curso: 1º, 3º, 2º y 4º
AACINI (Prueba de Autoconcepto Académico inicial)	* Con el autoconcepto social inicial. * Con el autoconcepto físico inicial. * Con la primera evaluación académica de lengua.		* Edad: Cuanto menos edad mejor autoconcepto académico. * Grupo étnico: 4º (Orientales), 3º (Europa del Este), 2º (Iberoamericanos) y 1º (Españoles). * Curso: 1º, 4º, 2º, 3º.

(Continúa)

ASINI (Prueba de autoconcepto social inicial)	* Con el autoconcepto emocional inicial. * Con el autoconcepto familiar inicial. * Con el autoconcepto académico inicial.		* Curso: 1º, 3º, 4º, 2º.
AEINI (Autoconcepto emocional inicial)	* Con el autoconcepto social inicial. * Con el autoconcepto familiar inicial.		* Género: Mejor los chicos que las chicas. * Curso: 3º, 2º, 1º y 4º. * Curso: 4º, 3º, 2º, 1º
AFAMINI (Autoconcepto familiar Inicial)	* Con el autoconcepto social inicial. * Con el autoconcepto emocional inicial.		
D48INI (Prueba D48 inicial)	* Con el autoconcepto físico inicial. * Con la prueba estandarizada de matemáticas inicial.		* Grupo étnico: 1º (españoles), 4º (Orientales), 2º Iberoamericanos y 3º Europa del Este.. * Curso: 4º, 3º, 2º y 1º.
LEEV3º (3ª evaluación de lengua castellana)	* Con la prueba estandarizada final de lengua. * Con la prueba final del autoconcepto académico. * Con la 3ª evaluación académica de matemáticas.	* Con el autoconcepto físico inicial.	* Género: Más con las chicas que con los chicos. * Curso: 3º, 4º, 2º, 1º
MEV3 (3ª evaluación de matemáticas)	* Con la 1ª evaluación de matemáticas. * Con el autoconcepto académico inicial. * Con la lengua de la 3ª evaluación.	* Con el autoconcepto social inicial. * Con la prueba estandarizada de lengua inicial.	* Género: Más con los chicos que con las chicas. * Grupo étnico: 4º, 1º, 2º, 3º.

(Continúa)

<p>LFIN (Prueba estandarizada de lengua final)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Con la prueba inicial de autoconcepto físico.</li> <li>* Con la prueba final de autoconcepto académico.</li> <li>* Con la prueba D48 final.</li> <li>* Con la 3ª evaluación de lengua.</li> </ul>	<p>* Con la prueba de autoconcepto académico inicial.</p>	<p>—</p>
<p>MFIN (Prueba estandarizada de matemáticas final)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Con el autoconcepto académico inicial.</li> <li>* Con la puntuación de la prueba final del D48.</li> <li>* Con la prueba estandarizada inicial de matemáticas.</li> </ul>	<p>—</p>	<p>* Curso: 1º, 4º, 2º, 3º</p>
<p>AACFIN (Autoconcepto académico final)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Con la prueba de autoconcepto físico inicial.</li> <li>* Con el autoconcepto familiar final.</li> <li>* Con el autoconcepto físico final.</li> <li>* Con la 3ª evaluación de Lengua.</li> <li>* Con la prueba estandarizada de Lengua final.</li> </ul>	<p>—</p>	<p>* Curso: 4º, 2º, 3º y 1º.</p>
<p>ASFIN (Autoconcepto social final)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Con la prueba de autoconcepto familiar inicial.</li> <li>* Con el autoconcepto físico final.</li> <li>* Con la prueba de autoconcepto emocional final.</li> </ul>	<p>—</p>	<p>* Con el género: más con las chicas que con los chicos.</p>

(Continúa)

(Conclusión)				
AEFIN (Autoconcepto emocional final)	* Con la prueba estandarizada de autoconcepto social final.			
AEAMFIN (Autoconcepto emocional) final	* Con la prueba estandarizada de Autoconcepto emocional final.			
AFISFIN (Autoconcepto físico final)	* Con el autoconcepto social final. * Con el autoconcepto académico final			* Con el género: Más en los chicos que en las chicas
D48FIN (Prueba D48 final)	* Con la prueba estandarizada de lengua inicial. * Con la prueba estandarizada de matemáticas final. * Con el autoconcepto físico inicial.		* Con la 3ª evaluación de Lengua.	* Curso: 4º, 3º, 2º y 1º

Las entrevistas a familias y alumnos inmigrantes aportaron datos en relación a los apoyos que reciben de sus familias en su proceso académico:

Un 60% de las familias dicen conocer el rendimiento académico de sus hijos y sus expectativas de futuro, así como sus relaciones sociales con iguales. Sin embargo solo el 33% dice relacionarse con el centro. Solo un 30% controla el trabajo diario de sus hijos, y un porcentaje cercano al 50% dice que los hijos están solos cuando llegan a casa.

Esto que sabemos por experiencia que también sucede en los adolescentes autóctonos tiene unas repercusiones más graves en los extranjeros, pues sus hijos han pasado de estar en manos ajenas (sus parientes) a estar solos.

Los datos de las entrevistas revelan datos acerca de las titulaciones académicas de los padres. Lo más significativo es que la mayor parte tienen estudios secundarios (58% madre y 59% padres), un buen número tiene estudios de FP e incluso universitarios (23% de madres y 26% de padres). Sin embargo, esto no se refleja ni en los trabajos que desempeñan ni en un mayor cuidado y atención de los hijos, apremiados por sus trabajos y por adquirir un estatus social aquí en España. Los datos de las titulaciones han sido contrastados a través de diversas fuentes.

Por su parte, el alumnado manifiesta una actitud positiva ante la escuela, la autoridad escolar y ante el aprendizaje y el futuro profesional, expresado tanto a través de las entrevistas de familiares como por ellos mismos. Sin embargo, su rendimiento académico es bajo y un buen número tiene un desfase curricular importante. Se llegan a desentender de las tareas escolares, consideran que la escuela es un aburrimiento. Sin embargo, siguen manteniendo altas expectativas ante sus futuros estudios: quieren ser veterinarios, o informáticos, o... un largo listado de futuras profesiones que requieren estudios superiores.

Los cuestionarios de satisfacción muestran en porcentajes muy altos la actitud positiva de padres y alumnos y el deseo de los alumnos de tener contactos más cercanos con el profesorado del Centro, y el apoyo

que normalmente han recibido de sus amigos, generalmente extranjeros, con quienes más se relacionan.

A partir de los resultados, se trabajó con cada alumno.

La investigación nos llevó a la detección de factores que inciden en la inclusión de este alumnado en el Sistema Educativo: El paradigma desde donde se plantean las acciones, el enfoque de actuación en el centro educativo, la acogida, el tipo de evaluación y seguimiento, el tipo de medidas organizativas y metodológicas, la importancia del aprendizaje de la lengua y cultura propia, la falta de mediación familiar, el autoconcepto familiar y emocional, la situación familiar y su búsqueda de una vida mejor, las relaciones que se establece con los iguales....

Tras el análisis de los datos, teniendo en cuenta los interrogantes iniciales y la finalidad de la investigación, las conclusiones a las que se llegó buscaban ofrecer pistas de mejora del proceso educativo.

### 3 Conclusiones

La investigación fue una experiencia muy positiva para el propio Instituto por la implicación que supuso para el centro, por la reflexión y búsqueda de respuestas por parte del profesorado y porque provocó otra serie de actuaciones en distintos espacios educativos, como en la formación de una parte del profesorado.

Sin embargo, se observa que el proceso de cambio en la Escuela-hacia una escuela intercultural e inclusiva- va a llevar tiempo porque la mirada del profesorado al alumno está condicionada por creencias y actitudes etnocéntricas.

Entre las *conclusiones que tienen que ver con las puntuaciones obtenidas por el alumnado* se muestra que:

- el alumnado extranjero no tiene una autoestima menor que el alumnado autóctono en términos globales, pero sí aparecen diferencias en algunos aspectos y en algunos cursos, especialmente en el autoconcepto familiar y en el autoconcepto emocional relacionados entre sí bidireccionalmente.



- Y que hay una complementariedad entre los aprendizajes de unos y de otros alumnos en lengua y matemáticas. Chicos y chicas, españoles y extranjeros, muestran una rica diversidad que debiera aprovecharse trabajando con metodologías que fomentaran el trabajo entre iguales. Por otro lado, se concluye que la lengua es un factor fundamental en el aprendizaje, y las matemáticas necesitan de un nivel de lenguaje que haga comprensible las explicaciones y los problemas que se plantean. Las diferencias entre el alumnado extranjero y el alumnado autóctono persisten progresando el nivel académico.

En las pruebas realizadas, aparece que el alumnado inmigrante tiene menos desarrolladas sus capacidades cognitivas que el alumnado autóctono. Podríamos decir con Ruven Feuerstein que las funciones cognitivas están sin desarrollar, encubiertas, pero no desaparecidas. La venida a España de la mayoría de los padres en una etapa tan importante en el crecimiento de sus hijos, y su posterior dedicación al trabajo hace pensar en la falta de una mediación de estímulos por parte de los padres y en la necesidad de intensificar este aspecto desde la escuela.

Entre las conclusiones en relación a **la implicación familiar en los procesos escolares de sus hijos**, podemos ver la necesidad de las familias de ubicarse en esta nueva realidad social les lleva a una dedicación casi exclusiva al trabajo, lo que dificulta enormemente el acompañamiento para la integración de sus hijos y en la nueva realidad. La mayoría de los padres/madres han venido hace tiempo y han vivido el proceso de integración, y no son conscientes de que sus hijos también necesitan vivirlo. Por el contrario, consideran que en el caso de los menores la integración es automática.

Una buena parte de ellos están presentes durante el tiempo de estudio de los hijos en casa y consideran que su presencia es apoyo suficiente. Los mensajes que reciben los alumnos/as de sus familias son a veces demasiado negativos y contradictorios. Se ha podido constatar que los padres hacen un uso importante del castigo, de promesas y amenazas que luego no se cumplen, lo que lleva a una desautorización y a la falta de límites y normas.

En cuanto a *las entrevistas con los alumnos* nos encontramos con que estos tienen un pensamiento positivo sobre sí mismos y cuando piensan en lo que creen sus compañeros de ellos mismos. Sin embargo, perciben un porcentaje alto de mensajes negativos provenientes de padres y profesores que se centra en torno al tema del estudio.

El alumnado, casi en su totalidad, manifiesta su deseo de seguir estudiando y mantiene altas expectativas en sus deseos de realizar una carrera en el futuro, lo que pone de manifiesto una falta de realismo y de integración en esta realidad, dados sus deficientes resultados académicos.

Destacamos de forma muy singular la satisfacción que muestra el alumnado con la cercanía y la atención recibida por los profesores, el equipo directivo y la orientadora.

En cuanto a **las medidas educativas adoptadas por el Centro**, como consecuencia de las necesidades que aparecen en unos y otros alumnos se observa que son para todo el alumnado y están definidas en el Plan de Atención a la diversidad. Las medidas llevadas a cabo por el Centro y fundamentalmente para el alumnado inmigrante, son de tipo compensatorio.

Es de especial interés el Plan de Acogida y de Evaluación inicial realizado a comienzo de curso y cuando un alumno se incorpora al Centro a lo largo del curso. Asimismo valoran la buena actitud y el esfuerzo de todos los profesionales del centro.

Puesto que lo señalado hasta ahora en torno al rendimiento no es exclusivo del alumnado inmigrante, ya que los resultados positivos y negativos se dan de igual manera en el interior de cada una de las poblaciones, se puede concluir que el centro escolar deberá apoyar los planteamientos inclusivos e interculturales, desde un enfoque socioeducativo, para que llegue a darse la inclusión social de todo el alumnado:

Se concluye que es necesario:

Llevar a cabo un planteamiento social y educativo, más allá de las aulas. Sólo así la tarea de los educadores será eficaz. Aculturación y multiculturalismo tienen que ir dejando paso a un modelo respetuoso de

diálogo e interacción entre las culturas, lo que da lugar a que cada cultura, al ser respetada, viva también con respeto la sociedad que le acoge.

Este empeño no puede ser sólo de la escuela, sino de distintas instancias sociales. Si bien, la investigación se realiza desde el ámbito escolar, finaliza con una propuesta desde un enfoque socioeducativo. Los datos recogidos en esta investigación, así como el análisis de los mismos y las conclusiones que se desprenden, nos hacen pensar en la propuesta de un planteamiento educativo global y en el diseño de un proceso que haga posible esta concepción educativa inclusiva, intercultural y coordinada con las fuerzas sociales del entorno. La propuesta de colaboración con el entorno busca coordinar a todos los agentes sociales que influyen en la persona.

La persona, desde que nace y a lo largo de toda la vida, recibe estímulos de su propia familia, de su entorno, de sus amigos, de otras instituciones desde la educación no formal que le ayudan a crecer y a desarrollarse como persona. Es importante que estos influjos que provienen de la educación formal y no formal incidan en la persona de forma coordinada. Y más aún cuando, al estar la persona en una realidad cultural nueva, ha de integrar elementos culturales diferentes sin que esto suponga una renuncia a lo que ha construido anteriormente y que forma parte de su identidad.

Nuestro diseño se circunscribe al proceso a seguir con todo el alumnado, formulado y concretado en un Plan de Acogida y Seguimiento, elaborado desde un “enfoque social-crítico” o “socioeducativo”, en el que el entorno social es visto como contexto educativo en el que se producen aprendizajes y donde la escuela tiene que establecer los puentes necesarios. A su vez, el entorno social está integrado por agentes activos que pueden también interactuar con la escuela.

Si sólo incorporamos medidas educativas sin que, al mismo tiempo, los planteamientos tengan una incidencia y una correspondencia a nivel social, lo que el alumnado vive en un espacio podría no tener coherencia con lo vivido en otros contextos y no conseguiríamos el objetivo final: Su integración personal y social.

Desde este planteamiento socioeducativo donde le corresponden funciones concretas a la sociedad de Acogida y al Centro se subraya la necesidad de:

- Realizar desde el contexto social y escolar la acogida al alumnado que llega y a sus familias ofreciéndoles el trato personalizado y la información que precisan, así como el seguimiento y tutorización al menos durante un año para lo que es fundamental trabajo en equipo del profesorado y preparación de profesorado y alumnado para dicha acogida.
- Elaborar una evaluación inicial adaptada a las diferentes culturas, que detecte intereses, motivaciones, conocimientos anteriores y experiencias previas y cuyos resultados se incorporen a la programación del aula, intercultural y diversa, realizando un seguimiento del proceso de E-A de cada alumno y una enseñanza personalizada. No nos ayuda a la detección de lo que realmente sabe y es capaz el alumnado inmigrante evaluarlo teniendo como referencia única el currículo español. Desarrollar su propia cultura y enriquecerla con las aportaciones de otras, contribuirá a mejorar la autoestima y el autoconcepto del alumnado inmigrante y, consecuentemente, su integración escolar y social, según el Defensor del Pueblo (2003) citando a Larrañaga & Ruiz Bikandi (1996).
- Valorar a lo largo del proceso lo que cada alumno aporta, sacando lo mejor de cada uno, mirando al alumno/a desde su posibilidad y sus capacidades. Haciendo valer dentro del aula lo que se disfruta y se maneja extraescolarmente. Y haciendo que los aprendizajes escolares sirvan para afrontar las distintas situaciones vitales.
- Se hace preciso revisar el sentido y la práctica de la evaluación para que esté al servicio del proceso educativo. Asimismo, es necesario realizar cambios en la metodología utilizada por el profesorado y en el tipo y modo de desarrollo de las medidas de atención a la diversidad. Puesto que hemos observado una rica diversidad y complementariedad entre lo que saben los autóctonos y extranjeros,

los chicos y las chicas, entre las capacidades y conocimientos de unos y otros, se hace preciso la utilización de metodologías que procuren el trabajo cooperativo entre iguales.

- Potenciar el rol del profesor como investigador de su trabajo y como mediador del aprendizaje del alumno y el rol del alumno y su protagonismo en su propio proceso de crecimiento personal.

- Atender al aspecto emocional del alumno y tener más en cuenta en el trabajo escolar los aspectos emotivos y la formación de un autoconcepto positivo, así como establecer climas positivos donde tanto el profesorado como los iguales ejerzan de pygmaliones unos para otros.

- Es preciso trabajar intencionalmente las funciones cognitivas con todo el alumnado a través de programas de enseñar a pensar y/o a través de las áreas, para mejorar los resultados en matemáticas y también en lenguaje, dada la relación existente entre lenguaje y matemáticas y por las consecuencias que estos aprendizajes tienen en el resto del currículo.

- Alentar la responsabilidad y autonomía en el trabajo, la toma de decisiones, el autocontrol, la participación de todos a través de modos de enseñanza donde el alumnado se sienta colaborando y cooperando en la construcción de una sociedad mejor.

Subrayamos, como especialmente importante, el acompañamiento y seguimiento del alumnado y sus familias, a través del diálogo personalizado desde la tutoría, así como la comprensión del proceso de integración por parte de todo el profesorado. Para ello son muy útiles las reuniones del equipo docente y las juntas de evaluación.

Sólo ofreciendo procesos educativos que ayuden a mejorar a cada persona y a cada grupo, podemos hablar de mejora y de éxito de la escuela.

## DO THE IMMIGRANT STUDENTS HAVE A LOWER PERFORMANCE THAN THE AUTOCHTHONOUS STUDENTS?

**Abstract:** The present report is part of a research fulfilled in the Educational Center of the Community of Madrid (Spain), where the presence of immigrant students is enormously increasing, year by year. The mentioned research appeared to offer answers to the problems of performance of the immigrant students and also because we observed a lack of empirical information on this problematic. The research was achieved with an intervention in a group. The results of the performance at the beginning and at the end of the course show how one of the factors can carry out the educational process and the way of approaching the necessities of the students, with the only reference to the Spanish curriculum. The conclusion leads to a global proposal from a social and educational focus: in the School and in the classroom are making concrete an inclusive and intercultural program of reception and in a methodology that foments the active work with cooperative strategies.

**Key words:** Immigrant students. Inclusive school. Initial and final evaluation. Interculturalism. Socio-educative approach.

### Referencias

AGUADO, M. T. **Educación intercultural**. Necesidades de formación de profesorado desde una perspectiva europea. Madrid: UNED, 2006.

ALCALÁ DEL OLMO, M. J. **Educación intercultural**. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea. Salamanca: Universidad Pontificia, 2004.

BARTOLOMÉ, M.; MARÍN, M. A.; CAMPO DEL, J.; CABRERA, F.; RODRÍGUEZ, M. **Diagnóstico de los procesos educativos de hijos de inmigrantes extranjeros durante su escolarización en Centros de Educación Primaria en Barcelona**. Grupo Gredi, Madrid: CIDE, 1992.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva**. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Vitoria: Departamento de Educación, Edición bilingüe Euskera-Castellano, Universidades e investigación. Gobierno Vasco, 2005.

CANTÓN, E.; GARCÍA, B.; MALLOL, M.; PARRA, J. **Análisis de los problemas de integración de los niños y niñas de los principales 5 grupos de inmigrantes de la Comunidad Autónoma de Madrid.** Madrid: CIDE, 1992.

CIDE; DELGADO, F. (1994). **El rendimiento escolar.** Los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso. Madrid: Editorial Popular/CEAPA, 2005.

DEFENSOR DEL PUEBLO. **La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España:** Análisis descriptivo y estudio empírico. Madrid: Autor, 2003.

ESSOMBA, M. A. **Liderar escuelas interculturales e inclusivas.** Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. 6. ed. Barcelona: Graó, 2006.

EURYDICE. **La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa.** Madrid: MEC-CIDE, 2004.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A.; GUERRERO, A.; MORENO HERRERO, I. **La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid.** Convocatoria de Proyectos de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Convocatoria 1999. Madrid: CIDE, 2001.

GARCÍA LLAMAS, J. L.; PÉREZ SERRANO, G., SARRATE CAPDEVILLA, M.L.; PÉREZ SERRANO, M.; MIGUEL BADESA de, S.; HERNANDO SANZ, M.A.; AGUIRRE DE MIGUEL, J. I. **Diversidad cultural e inclusión social.** Un modelo de acción educativa con minorías étnicas. Primer premio Caja Madrid de investigación social. Madrid: Témpora, 2005.

GOENECHEA PERMISÁN, C. **La diversidad cultural en la escuela gallega.** Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante. Santiago de Compostela: Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, 2003.

HARO RODRÍGUEZ, R. de. **La educación intercultural como respuesta a la diversidad en una escuela integradora.** Murcia: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia, 1999.

MERINO FERNÁNDEZ, J. V.; SÁNCHEZ, I; MUÑOZ, B. **La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid.** Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa 1992. Madrid: CIDE, 1992.

MUÑOZ, B. **Estudio de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua:** Plan de intervención para alumnos inmigrantes marroquíes de educación secundaria obligatoria. Madrid: Universidad Complutense, 2003.

PUELLES BENITEZ, M. **Educación e ideología en la España Contemporánea.** Barcelona: Labor, 1980.

SORIANO AYALA, E. (coord.). **La interculturalidad como factor de calidad educativa.** Madrid: Muralla, 2005.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, Scientific and Cultural Organization. **Declaración Universal sobre Diversidad Cultural.** Trigésima primera sesión de la Conferencia General. París: UNESCO, 2001.

*Artigo recebido em: 9/04/2009*

*Aprovado para publicação em: 6/6/2009*