

# Trabajo Final del Máster

## Curso 2010-2011

La Escuela generadora de Ciudadanía. Acercamiento a la realidad migratoria en centros de enseñanza secundaria del Municipio de Madrid. Procesos de incorporación e integración alumnado de origen inmigrante a centros de enseñanza de la Ciudad de Madrid.

Alumna: Gema Redondo Mazarracín

Directora: Mercedes Blanchard Giménez



INSTITUTO UNIVERSITARIO DE  
ESTUDIOS SOBRE MIGRACIONES

## **ÍNDICE**

INTRODUCCIÓN	4
I. FINALIDAD Y MOTIVOS	6
II. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO	8
III. LOS OBJETIVOS DE INFORMACIÓN. LAS HIPÓTESIS	13
1. Objetivo General	13
2. Objetivos específicos de información	13
3. Hipótesis	13
IV. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	14
1. Naturaleza de la Investigación	14
1.1. Elaboración de la muestra	14
1.2. Contexto del estudio y muestra	15
2. Instrumentos	21
2.1. Confección de los cuestionarios.	22
2.2. Aplicación de los cuestionarios en los centros	25
V. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y RESULTADOS	26
1. Descripción de la Muestra	26
1.1. Comparativa con la población escolar madrileña	26
1.2. Comparativa con la población de los barrios	27
1.3. Comparativa por nacionalidades de origen	28
1.4. Conclusiones	29
2. Cuestionario a los jefes de estudio	30
2.1. Papel de los centros en los procesos de admisión del alumnado	30
2.2. Estrategias y herramientas de los centros para la integración intercultural	33
3. Cuestionario a los alumnos	35
3.1. Motivaciones para ir a la escuela	36

3.2. Amistades -----	38
3.3. Confianza con el profesorado -----	42
VI. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN -----	44
BIBLIOGRAFÍA-----	46

## INTRODUCCIÓN

Es posible que más de una vez nos hayamos sentido en un entorno vecinal, de trabajo, familiar o círculo social favorable al que nos ha sido relativamente fácil adaptarnos, mientras que en otras ocasiones hemos experimentado hostilidad desde el primer momento en que entrábamos en contacto con ese entorno, incluso nosotros mismos nos hemos aislado voluntariamente. También hemos podido participar en procesos de integración de terceras personas en la medida en que pertenecíamos al entorno al que esa persona se incorporaba, y adoptábamos actitudes de acogida o rechazo, interés o desidia por conocerles, establecíamos un nivel de relación igualitaria, de superioridad o inferioridad, mostrábamos interés por sus costumbres o intentábamos imponer las nuestras. Desde el más estricto ámbito de las relaciones humanas, cualquier proceso de integración hace protagonistas activos a todos los agentes que intervienen en él.

La integración social es un proceso que se realiza desde distintos ámbitos y en el que participan muchos agentes. Por “estar integrado” entendemos la participación activa en la vida social, económica, cultural y política de una sociedad, el ejercicio de los derechos y el acceso a los bienes y servicios básicos.

Todo lo dicho hasta ahora resulta aplicable a cualquier ser humano, de cualquier raza, en cualquier ambiente y circunstancia. Todos los individuos protagonizamos a lo largo de nuestra vida varios procesos de integración social en distintos entornos (familiar, vecinal, escolar, laboral). No obstante, no podemos obviar que actualmente, el concepto “integración” comúnmente se asocia a otros conceptos muy concretos como *inmigración, lenguas, cultura, trabajo, etnia, problema*, en el peor de los casos y otros como *interculturalidad, diversidad, convivencia, ciudadanía, respeto, mestizaje, inclusión*, en el mejor de ellos.

No vamos a entrar con esta investigación a analizar las causas de por qué cuando los procesos de integración llevan el apellido “intercultural” y están asociados al fenómeno de las migraciones de carácter económico, presentan una problemática específica. Más bien, intentaremos resaltar la necesidad de normalizar las relaciones interculturales centrándonos en uno de los ámbitos, la Escuela, que constituye para todos un lugar clave en los procesos de integración a la sociedad.

En Francia, a raíz del fenómeno migratorio que tuvo lugar a partir de mediados del S. XX, se hacía referencia a la fábrica, la escuela y el barrio (*l'usine, l'école, le quartier*) como los lugares

de referencia donde los inmigrantes recién llegados podían iniciar sus procesos de integración, entendiendo que lo primero que necesitaba un inmigrante y la causa principal de su llegada era el trabajo, que sus hijos y ellos mismos deberían adquirir los aprendizajes necesarios y culminar su socialización incorporándose y participando en el ambiente cotidiano del barrio donde se instalaron. Muchos de nuestros compatriotas han vivido esta situación en un pasado reciente.

Este escenario podría adaptarse con matices a los procesos de integración protagonizados por los inmigrantes en nuestro país durante los últimos dieciséis años. Nuestra constitución en su Título I establece estos tres ámbitos citados (trabajo, educación y vivienda) junto con la protección de la salud, como derechos fundamentales aplicables a los españoles y extranjeros residentes en nuestro país (Art 13.1)<sup>1</sup> pero sólo puede garantizar de manera efectiva la educación y la salud.

Nota aclaratoria: Cuando se hace mención a la integración intercultural dentro del ámbito escolar, se utiliza el concepto “inclusión” y así lo expresa la LOE en su capítulo I, artículo 1 donde establece los principios del sistema educativo: “*La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la **inclusión** educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad*”. A lo largo de toda la investigación utilizaremos el término “integración intercultural” ya que ha sido la palabra **integración** la que se ha empleado comúnmente en este Máster para hacer referencia a éstos procesos.

---

<sup>1</sup> Art. 13.1. Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley.

## **I. FINALIDAD Y MOTIVOS**

Según Gardner (2004), el poder de las “*primeras teorías*” es tan fuerte que resulta muy difícil convencer a nadie de que esa “*Verdad categórica*” no es tal. También sobre la educación se han elaborado varias teorías difíciles de refutar. Una de ellas estaba muy arraigada hace algunas décadas en la opinión colectiva en España, es la que difundía que la escuela pública no era de calidad y que si querías asegurar para tus hijos una buena enseñanza, debías llevarle a un colegio privado y gastarte mucho dinero. Pero también tenemos la contraria y aún utilizada por otro núcleo de opinión que defiende que en la escuela privada estás pagando los aprobados de tus hijos y que, por eso, en los colegios privados se sacan tan buenas notas. Por supuesto, ya existe más de una “*primera teoría*” desarrollada sobre el tándem inmigración-escuela. Una de ellas sostiene que todos los alumnos inmigrantes tienen unos niveles académicos inferiores a los escolares españoles y que su presencia en las aulas hace que el nivel general se deteriore. Otra teoría concentra a todos los alumnos inmigrantes en las aulas de los centros públicos y a los alumnos españoles en colegios concertados y privados. Todas estas medidas nos están remitiendo a planteamientos teóricos y reflejan un modo de pensar, unos modelos teóricos y también unos modos de situarse en la práctica.

La finalidad de esta investigación es realizar un acercamiento a una serie de aulas de centros públicos y concertados para tocar la realidad y acercarnos a aquellos planteamientos que están detrás, tratando de romper los estereotipos de escuelas gueto frente a escuelas de élite. Nos proponemos también indagar sobre cómo son los procesos de admisión en los centros públicos y concertados y en qué medida estos procesos de admisión son determinantes para la distribución más o menos equitativa del alumnado inmigrante en las aulas madrileñas.

He sido profesional de la Educación durante más de 12 años en colegios concertados, mi experiencia con alumnos y alumnas inmigrantes y sus familias marcó de manera muy determinante mi trayectoria laboral y vital. Ésta fue la motivación principal que me llevó a cursar este Máster y la que ahora me lleva a elegir la escuela como objeto de investigación de este trabajo. Actualmente, trabajo en el departamento de educación de una ONG en la que colaboramos con muchos centros escolares públicos y concertados. Una de las mayores demandas de los educadores y educadoras que se acercan a nuestra asociación, es la formación en temas de interculturalidad tratados desde la competencia social y ciudadana. Los centros generalmente han desarrollado estrategias de acogida y de integración atendiendo más a las barreras idiomáticas o a desajustes entre los distintos niveles académicos de los escolares

inmigrantes. Pero no se han desarrollado de la misma forma programas que trabajen los aspectos socio-afectivos. Por esta razón, la siguiente investigación tendrá un enfoque desde lo emocional y no abordará aquellos aspectos de la educación formal como el aprendizaje de la lengua o el rendimiento académico. Nos gustaría investigar sobre cómo son las relaciones personales entre el alumnado de los centros y con el resto de la comunidad educativa y averiguar qué influencia tiene el trabajo del centro en estos aspectos sobre la integración intercultural.

Considero que la escuela es un espacio privilegiado para aprender y desarrollar la integración de los distintos miembros de una sociedad. Si se consiguen en las escuelas unos mínimos de convivencia intercultural vividos con normalidad, si conseguimos aceptar al otro desde lo que tiene de similar a nosotros y desde sus diferencias, si conseguimos ir cambiando nuestra actitud hacia los demás y dejamos de ver lo ajeno para construir lo común, el fenómeno de las migraciones se irá contemplando más como una riqueza de las sociedades modernas que como un conflicto y un enfrentamiento entre autóctonos y extranjeros.

## II. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO

En el año 2007, el “Observatorio de las migraciones y de la convivencia intercultural de la ciudad de Madrid” dependiente del *Área de Gobierno de Familia y Asuntos Sociales del Ayuntamiento de Madrid*, publicaba el informe “*Los centros educativos como espacio de educación y reflejo de una sociedad diversa*” (Giménez Dir. 2007). Dicho informe mostraba cómo los escolares de origen inmigrante se concentraban fundamentalmente en los centros públicos de la ciudad de Madrid con un nivel de concentración del 33,81% frente a un 17,91% en los concertados. Este informe recoge una serie de conclusiones y recomendaciones orientadas a la revisión de los procesos de escolarización del alumnado de origen inmigrante así como una serie de medidas que contribuyan a una mejor integración de todos los escolares.

Esta realidad perjudica tanto a los alumnos escolarizados en los centros con gran presencia de alumnado inmigrante como a los alumnos de los centros con baja o nula presencia de inmigrantes, ya que ninguno de ellos se está educando en un entorno que refleje la realidad social de su ciudad, puesto que en los primeros, la población inmigrante está sobrerrepresentada y en los segundos, la diversidad de nacionalidades es escasa o nula.

Por otra parte, a pesar de que todo Centro Educativo debe tener un planteamiento intercultural con independencia de la composición de su alumnado, ésta puede condicionar el enfoque de los mismos. Como sugiere Fernández Batanero (2004):

*“Es necesario entender que la educación intercultural se establece dentro del marco de la propuesta docente que se realiza en el proyecto de centro, que es a través de éste y de las posibilidades que nos ofrece la autonomía en el diseño y realización de los programas, adaptados y adecuados a las necesidades del centro y de los alumnos, lo que permite de forma intencionada y eficaz la atención a la diversidad en relación con la educación intercultural”*

Resulta lógico pensar que un centro con escasa presencia de alumnado inmigrante se haga unos planteamientos y establezca unas prioridades en materia de educación intercultural, a la hora de desarrollar su proyecto de centro y sus programas específicos, que sean distintas a un centro con un alumnado muy diverso.

La educación intercultural no debe incidir solamente sobre la población de origen inmigrante, sino que debería formar parte de la educación integral de cualquier escolar. Como afirman Maiztegui y Santibáñez (2008):



*“El principio de educación intercultural no supone poner el acento únicamente en la integración del colectivo inmigrante en la sociedad de acogida, sino también de la sensibilidad y acogida por parte de la población general con el fin de garantizar la sensibilización de la población autóctona tanto sobre los aspectos positivos como en la diversidad cultural de la inmigración”.*

De forma más explícita lo expresa el colectivo IOE (2007):

*“...la “atención a la diversidad” no puede limitarse a adoptar medidas destinadas a los “diversos”, sino que exige un acomodamiento del conjunto (“nos tenemos que adaptar todos”)”*

Así pues la educación intercultural es tarea de todos los miembros de la comunidad educativa y supone un aprendizaje para todos estos miembros y así lo apuntan Paludàrias y Garreta (2008):

*“El objetivo de un plan de acogida es la organización de las intervenciones educativas orientadas a que el alumnado y las familias se adapten al centro educativo. Además, debería tener en cuenta actuaciones para que el centro educativo (organización, profesorado), conozca y adapte las diferentes situaciones familiares del alumnado, sea o no de origen inmigrante”.*

En la medida que un aula sea un espacio suficientemente representativo de la realidad intercultural del entorno, la Comunidad Educativa podrá desarrollar estrategias de integración más eficaces.

-----

A pesar de que el fenómeno de las migraciones afecte a la totalidad de la Comunidad Educativa, no podemos olvidar que el alumnado inmigrante y sus familias, sobre todo el de reciente incorporación, requiere una atención escolar específica. Para ello, la legislación vigente establece unos procedimientos y confía su aplicación a las Administraciones Públicas.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 4), dedica el capítulo I del Título II a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, determinando en su artículo 78 que: *“Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo se incorporen de forma tardía al sistema educativo español”.* Asimismo, establece en el artículo 79 que: *“Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o en sus conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente”.*

Igualmente especifica que el desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

Por su parte, la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, BOE del 23), establece en su artículo 9 el derecho a la educación, en lo concerniente a la enseñanza básica, en los siguientes términos:

*Art.1. “Todos los extranjeros menores de 18 años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a la enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas”.*

*Art.4. “Los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural”.*

Los centros educativos son los agentes canalizadores de estos derechos y para ello deben contar con una serie de recursos facilitados por las Administraciones Educativas de sus Comunidades Autónomas.

A continuación, exponemos los recursos facilitados por la Comunidad de Madrid a los centros escolares dependientes de ella:

- La Comunidad de Madrid impulsa desde hace años un programa de carácter experimental y no obligatorio. Se trata del Programa de “Escuelas de Bienvenida”<sup>2</sup> cuyo funcionamiento viene descrito por las “Instrucciones de la Viceconsejería de la Comunidad de Madrid” con fecha del 28 d julio del 2008 para el establecimiento y regulación de Aulas de Enlace que atienden a alumnos inmigrantes con desconocimiento de la lengua española o con graves carencias en conocimientos básicos. Este programa, diseñado a la luz de la ORDEN 3319-01/2007 de 18 de junio y la ORDEN 3320-01/2007 de 20 de junio del Consejero de educación de la Comunidad de Madrid ambas derivadas de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, propone también las siguientes medidas organizativas:
  - Un plan de acogida.
  - Programas de mediación y de ayuda entre iguales para superar dificultades.

---

<sup>2</sup> [http://www.madrid.org/dat\\_capital/bienvenida/ae.htm](http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae.htm)

- Canales de participación que faciliten la incorporación de las familias y el conocimiento del entorno.
- Un plan de actividades de ocio y tiempo libre.

Son las Direcciones de Área Territorial las que proponen a la Consejería la participación en el Programa y por ende, la implantación de aulas de enlace en los centros, según una serie de criterios. Uno de ellos es la Ubicación del Centro en zonas con alta concentración de población extranjera.

- La figura del Mediador Intercultural que estaba promovido también por la Administración, desapareció el curso pasado (2010/11). En este curso, la Consejería de Empleo, Mujer e Inmigración de la CAM subvencionó la figura del Monitor Intercultural de Apoyo escolar y socio-familiar que ha tenido un escaso presupuesto, y por tanto una escasa repercusión en los colegios.
- En cuanto a la formación docente en temas de interculturalidad, la oferta de cursos, seminarios, grupos de trabajo y proyectos de formación en los centros propuestos por los centros de formación de profesores de la CAM para los centros de enseñanza de la ciudad de Madrid ha sido muy escasa, prácticamente nula en los últimos tres cursos escolares<sup>3</sup>.

Desde el año 2007 hasta ahora, nos encontramos con un escenario similar al descrito en el citado informe, incluso menos favorable. Los datos a los que he tenido acceso no son muy exhaustivos y resulta prácticamente imposible encontrar datos desagregados por centro. Pero la poca información nos revela un panorama en el que los recursos orientados a la integración de escolares de origen inmigrante son cada vez más escasos. Como ejemplos podemos destacar:

- “Aulas de enlace” (54 aulas en total para 1292 centros de infantil, primaria, secundaria y bachillerato para el curso 2010/11)
- Desaparición de la figura de los Mediadores Interculturales.
- Escasa oferta formativa para el profesorado en temas de interculturalidad e inclusión.
- Procesos de escolarización que siguen estando poco ajustados a las necesidades de los alumnos y alumnas y sus familias.
- Escasa existencia de planteamientos interculturales en los proyectos educativos.

---

<sup>3</sup> Información sobre la formación del profesorado de la CAM. [http://www.madrid.org/dat\\_capital/tematico/t\\_formacion.htm](http://www.madrid.org/dat_capital/tematico/t_formacion.htm)

Para la realización de esta investigación he tomado como referencia el trabajo de los profesores Aparicio y Tornos (2006), a su vez basado en el proyecto EFFNATIS de la Unión Europea. Este documento muestra un estudio comparativo sobre la integración de la segunda generación de ciertos colectivos, me resultaron muy sugerentes los puntos tratados para estudiar el “capital social étnico” (Portes y Rumbaut, 2001) como una de las estructuras de apoyo en la transición a la vida adulta y me he basado en ellos para desarrollar los cuestionarios aplicados a los alumnos de la muestra.

### III. LOS OBJETIVOS DE INFORMACIÓN. LAS HIPÓTESIS

#### 1. Objetivo General

El objetivo general de este trabajo es indagar sobre los factores que han condicionado y condicionan los procesos de integración intercultural de los alumnos y alumnas inmigrantes e hijos de inmigrantes en centros del Municipio de Madrid y plantear propuestas alternativas.

#### 2. Objetivos específicos de información

Los objetivos específicos de este estudio se formulan de la siguiente manera:

- Identificar cuál es la realidad migratoria de los centros educativos, qué papel juegan y con qué instrumentos cuentan los centros en estos procesos.
- Indagar en cómo percibe y participa el alumnado en este proceso y cuál es el posicionamiento de la comunidad educativa ante la necesaria convivencia intercultural.
- Obtener información sobre el alumnado inmigrante existente en centros concertados y sobre las acciones que el Centro hayan realizado para la integración de los mismos.
- Realizar de cuestionarios a un número determinado de alumnos para conocer su grado de integración en el centro.

#### 3. Hipótesis

- Una distribución equitativa del alumnado de origen inmigrante en las aulas ayuda a normalizar la convivencia entre los escolares.
- La distribución desigual del alumnado inmigrante entre los centros concertados y públicos no está condicionada solamente por la titularidad del centro.
- El aula, en la medida que sea un espacio representativo de la diversidad del barrio y/o ciudad, es el espacio propicio para trabajar la educación intercultural.

## IV. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

### 1. Naturaleza de la Investigación

Esta investigación se ha desarrollado utilizando técnicas cuantitativas a través de la aplicación de cuestionarios a alumnado autóctono e inmigrante de distintos centros y de diálogos y cuestionarios dirigidos a los jefes de estudio de los mismos centros. Se ha buscado un acercamiento al día a día de la integración de escolares de origen inmigrante y su casuística. Hemos apoyado y contrastado la información recogida con el estudio de fuentes secundarias como censos, informes de población escolar, etc.

El propio carácter inclusivo atribuido a la Escuela tal y como aparece en el preámbulo de la LOE<sup>4</sup>, respalda el enfoque de derechos que pretende esta investigación. Pero el tema específico que nos ocupa, la integración del alumnado de origen inmigrante en nuestras escuelas, requiere dar un paso más allá de la equiparación formal de derechos; se trata de incorporar el concepto de equidad entendido desde la toma de medidas efectivas que propicien una igualdad real de oportunidades entre todos los escolares.

#### 1.1. Elaboración de la muestra

##### a) Identificación:

Se procedió a identificar los centros escolares públicos y concertados del Municipio de Madrid que impartiesen enseñanzas en ESO y Bachillerato. Los ciclos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato presentan un carácter diferencial entre la enseñanza pública y la concertada, ya que si bien la práctica totalidad de los centros privados tienen concertadas todas las unidades de ESO, sólo algunos poseen unidades de Bachillerato concertadas. Por otra parte, el alumnado de origen inmigrante de estas edades está compuesto en mayor medida por jóvenes nacidos en su país de origen frente a los pertenecientes a la llamada “segunda generación”, a diferencia del alumnado de origen inmigrante de la enseñanza Primaria entre los que predomina el de “segunda generación”.

---

<sup>4</sup> “...La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social...” BOE N° 106, 4 de mayo de 2006.

*b) Selección:*

Se procedió a seleccionar varios centros concertados públicos que contaban en sus aulas con alumnado de origen inmigrante en distintos porcentajes. Con objeto de enriquecer la información, seleccionamos algunos centros públicos con altos porcentajes de alumnado inmigrante pero también aquellos que tienen porcentajes menores. Establecimos el mismo criterio para seleccionar los centros concertados.

Se solicitó colaboración a unos 12 centros públicos y concertados situados en distintos distritos y barrios de Madrid. Con el objeto de tener elementos de contraste, se buscaron centros públicos y concertados ubicados en los mismos distritos. Finalmente, 4 centros públicos y 5 concertados se mostraron dispuestos a colaborar, de manera que la investigación se llevó a cabo con los 4 centros públicos y otros tantos concertados para equiparar la participación de ambos en la muestra.

1.2. Contexto del estudio y muestra

La investigación se ha llevado a cabo en cuatro IES situados en los distritos de Ciudad Lineal, Tetuán, Vicálvaro y Villa de Vallecas y en otros tantos centros concertados de los distritos de Latina, Puente de Vallecas, Salamanca y Tetuán.

*a) Contexto del estudio.*

A continuación haremos una breve contextualización de cada uno de los distritos y barrios donde se ubican los centros objeto de estudio.

El siguiente mapa muestra la ubicación de los centros que han colaborado en esta investigación.

- **CUADRO 1. Mapa de los 21 distritos de Madrid. Ubicación de los centros participantes.**



 IES
  CONCERTADOS



## **Ciudad Lineal**

Con una superficie de 1.136 hectáreas, se encuentra situado al nordeste del casco urbano de Madrid, lindando con la M-40, limita con los distritos de Chamartín, Salamanca, Retiro, Moratalaz, San Blas y Hortaleza.

Cuenta con 224.602 habitantes, el 16'32% son extranjeros. La nacionalidad extranjera mayoritaria es la ecuatoriana, la mayor parte de este colectivo reside en Pueblo Nuevo, se le ha llegado a denominar "Pequeño Quito".<sup>5</sup>

Está conformado por los barrios de Ventas, Pueblo Nuevo, Quintana, Concepción, San Pascual, San Juan Bautista, Colina, Atalaya y Costillares. Aunque su nombre se debe al afinado proyecto urbanístico de Don Arturo Soria, sólo los barrios de San Pascual, San Juan Bautista, Colina y Atalaya pueden presumir de este trazado en sus calles.

San Juan Bautista es el barrio en el que se encuentra el IES4 en este distrito, tiene 12.761 habitantes, el 9'27% son extranjeros sin nacionalizar.

## **Latina**

Con una superficie de 2.542'97 hectáreas, se encuentra situado al suroeste de Madrid, linda con los distritos de Carabanchel, Arganzuela, Centro, Moncloa-Aravaca y marca el límite de la ciudad de Madrid con los pueblos del cinturón industrial del suroeste de la Comunidad (Móstoles, Alcorcón).

Cuenta con 249.080 habitantes, el 17'68% son extranjeros. La nacionalidad extranjera mayoritaria es la ecuatoriana, el barrio de Aluche, con 13.139 vecinos extranjeros, es el segundo barrio en la ciudad, tras Embajadores en volumen de vecinos extranjeros.<sup>6</sup>

Está conformado por los barrios de Cármenes, Puerta del Ángel, Lucero, Aluche, Campamento, Cuatro Vientos, Las Águilas. Todos ellos fueron barrios de aluvión que acogieron a la inmigración interior proveniente de Extremadura y Castilla la Mancha a

---

<sup>5</sup> INFORME DISTRITAL DE CIUDAD LINEAL; Observatorio de las Migraciones y de la convivencia intercultural de la Ciudad de Madrid. DIRECCIÓN GENERAL DE INMIGRACIÓN Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO. Febrero 2011.

<sup>6</sup> INFORME DISTRITAL DE LATINA; Observatorio de las Migraciones y de la convivencia intercultural de la Ciudad de Madrid. DIRECCIÓN GENERAL DE INMIGRACIÓN Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO. Febrero 2011.

principios de los años 60 conformando parte del primer cinturón industrial de la ciudad. Hoy sigue acogiendo a la inmigración actual que viene de más lejos.

Aluche es el barrio en el que se encuentra el C2 en este distrito, tiene 58.024 habitantes, el 22'64% son extranjeros sin nacionalizar.

### **Puente de Vallecas**

Con una superficie de 1.489 hectáreas, se encuentra situado al sureste de Madrid, linda con los distritos de Arganzuela, Retiro, Moratalaz, Vicálvaro, Villa de Vallecas, Villaverde y Usera.

Cuenta con 239.868 habitantes, el 18'59% son extranjeros. La nacionalidad extranjera mayoritaria es la ecuatoriana, aunque hasta hace pocos años era la marroquí.<sup>7</sup>

Está conformado por los barrios de Entrevías, San Diego, Palomeras Bajas, Palomeras Sureste, Portazgo y Numancia. Con el mismo origen estructural que Latina, es un mítico distrito obrero de Madrid.

Entrevías es el barrio en el que se encuentra el C3 en este distrito, tiene 35.197 habitantes, el 13'37% son extranjeros sin nacionalizar.

### **Salamanca**

Con una superficie de unas 541 hectáreas, se encuentra situado en el centro de la ciudad, linda con los distritos de Retiro, Moratalaz, Ciudad Lineal, Chamartín, Tetuán, Chamberí y Centro.

Cuenta con 146.850 habitantes, el 12'8% son extranjeros. Las nacionalidades extranjeras mayoritarias son la italiana y la ecuatoriana, la suma de ciudadanos estadounidenses, italianos, franceses y alemanes supera el 11% de la población extranjera del distrito.<sup>8</sup>

Está conformado por los barrios de Recoletos, Goya, Fuente del Berro, Guindalera, Lista, Castellana. Constituye una de las zonas más representativas del Ensanche burgués

---

<sup>7</sup> INFORME DISTRITAL DE PUENTE DE VALLECAS; Observatorio de las Migraciones y de la convivencia intercultural de la Ciudad de Madrid. DIRECCIÓN GENERAL DE INMIGRACIÓN Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO. Febrero 2011.

<sup>8</sup> INFORME DISTRITAL DE SALAMANCA; Observatorio de las Migraciones y de la convivencia intercultural de la Ciudad de Madrid. DIRECCIÓN GENERAL DE INMIGRACIÓN Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO. Febrero 2011.

madrileño, siendo actualmente uno de los distritos de Madrid con mayor nivel socioeconómico.

Fuente del Berro es el barrio en el que se encuentra el C1 en este distrito, tiene 21.781 habitantes, el 13'67% son extranjeros sin nacionalizar.

## **Tetuán**

Con una superficie de unas 537 hectáreas, se encuentra situado en el centro de la ciudad, linda con los distritos de Moncloa-Aravaca, Fuencarral-El Pardo, Chamartín, Salamanca y Chamberí.

Cuenta con 156.118 habitantes, el 20'8% son extranjeros. Las nacionalidades extranjeras mayoritarias son la ecuatoriana seguida de la dominicana y paraguaya, siendo el distrito de Madrid con más representación de estas dos últimas. En este distrito los extranjeros representan casi el 22% del total de los menores de 16 años empadronados.<sup>9</sup>

Este castizo distrito cuenta con una de las mezquitas más antiguas de Madrid y le debe su nombre a la ciudad Marroquí ocupada por los españoles durante tantos años. Está conformado por los barrios de Bellas Vistas, Cuatro Caminos, Castillejos, Almenara, Valdeacederas y Berruguete.

El barrio en el que se encuentra el C4 de este distrito es el de Almenara (Ventilla), tiene 22.242 habitantes, el 15% son extranjeros sin nacionalizar. También se encuentra en este distrito el IES3 en el barrio de Castillejos con 20.320 habitantes y un 17% de población extranjera.

## **Vicálvaro**

Con una superficie de unas 3.271 hectáreas, se encuentra situado en el extremo este de la ciudad, linda con los distritos de San Blas, Moratalaz, Ciudad Lineal, Puente de Vallecas y Villa de Vallecas

Tiene 70.705 habitantes, el 15'28% son extranjeros. Las nacionalidades extranjeras mayoritarias son la rumana seguida de la ecuatoriana y marroquí.

Está conformado por los barrios del Casco Histórico de Vicálvaro y Ambroz. Vicálvaro fue municipio independiente hasta 1951.

---

<sup>9</sup> INFORME DISTRITAL DE TETUÁN; Observatorio de las Migraciones y de la convivencia intercultural de la Ciudad de Madrid. DIRECCIÓN GENERAL DE INMIGRACIÓN Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO. Febrero 2011.

El barrio en el que se encuentra el C2 de este distrito es el de Ambroz, tiene 20.323 habitantes, el 21'73% son extranjeros sin nacionalizar. Se trata de uno de los barrios con mayor población extranjera de Madrid.

### **Villa de Vallecas**

Tiene una superficie de unas 5.156 hectáreas, se encuentra situado en el extremo sur de la ciudad, linda con los distritos de Villaverde, Usera, Puente de Vallecas y Vicálvaro.

Cuenta con 93.626 habitantes, el 14'9% son extranjeros. La nacionalidad extranjera mayoritaria es la rumana, siendo el distrito con más representación de este colectivo en Madrid. En este distrito también encontramos una gran representación de ciudadanos marroquíes.<sup>10</sup>

Está conformado por los barrios de Casco Histórico de Vallecas (antiguo Pueblo de Vallecas) y Santa Eugenia.

El barrio en el que se encuentra el IES1 en este distrito es el de Casco Histórico de Vallecas, tiene 67,121 habitantes, el 15'67% son extranjeros sin nacionalizar.

#### *b) Muestra*

La muestra está formada por 8 jefes de estudios de 4 centros públicos y 4 centros concertados del Municipio de Madrid y por un total de 218 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de 1º a 4º. Los centros privados colaboradores tienen la totalidad de sus unidades concertadas; esta característica contribuye a homogeneizar la muestra.

#### ➤ Características de los jefes de estudio.

Los jefes de estudio son docentes, licenciados en distintas disciplinas, forman parte del equipo directivo y son designados en su cargo por el Director del Centro.

El Reglamento Orgánico de Centro<sup>11</sup> establece las competencias de este cargo:

- Sustituir al director/a en caso de no existir los vicedirectores.

---

<sup>10</sup> INFORME DISTRITAL DE TETUÁN; Observatorio de las Migraciones y de la convivencia intercultural de la Ciudad de Madrid. DIRECCIÓN GENERAL DE INMIGRACIÓN Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO. Febrero 2011.

<sup>11</sup> **Reglamento Orgánico de Secundaria.** Real Decreto 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. (B.O.E. 21-2-96).

- Coordinar las actividades de carácter académico, pedagógicas y de perfeccionamiento de tutores y profesores.
- Confeccionar los horarios académicos.
- Fomentar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar.

Los jefes de estudio de los centros colaboradores, participaron en la fase de recogida de datos de muy diversa manera, varios se prestaron a tener una charla informal con la investigadora, otros prefirieron hablar por teléfono y algunos se limitaron a mantener un breve contacto por e-mail tras la primera entrevista telefónica.

Debo reseñar dos casos significativos; en el IES1 el interlocutor del centro fue en todo momento la mediadora intercultural, en el IES2 no se facilitaron los datos del nº de alumnado.

#### ➤ Características del alumnado

El alumnado participante en la investigación pertenece a los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años.

Los niveles de estudios de las familias varían en función de la zona geográfica de influencia del centro, pero guardan la siguiente relación:

- Familias autóctonas en IES: Estudios Secundarios y algunos primarios salvo en el IES4 en el que la mayoría tienen estudios Universitarios.
- Familias de origen inmigrante en IES: Estudios Primarios y algunos Secundarios. En el IES4 hay un 50% de estas familias con estudios Universitarios.
- Familias autóctonas en Concertada: Estudios Secundarios y de Formación Profesional y Primarios por ese orden, salvo en C1 en el que existe un número elevado de familias con estudios Universitarios.
- Familias de origen inmigrante en Concertada: Estudios Primarios, de Formación Profesional y Secundarios.

## 2. Instrumentos

La investigación se ha apoyado en los siguientes instrumentos:

- Análisis de documentos escritos, datos y estudios estadísticos sobre la escolarización de alumnado de origen inmigrante en el Municipio de Madrid.
- Cuestionario dirigido a jefes de Estudio.
- Cuestionario dirigido a alumnos tanto de origen inmigrante como autóctonos.

## 2.1. Confección de los cuestionarios.

Para la confección del cuestionario a los jefes de estudio se tuvieron en cuenta varias clases de información. La primera, obtenida a partir de la recogida de datos generales del centro, como su ubicación, número de alumnos y su origen, barrios de procedencia de los mismos e información sobre las familias. La segunda más orientada al proceso de admisión de los alumnos al centro. Y por último una sección en la que se indagaba sobre las estrategias y herramientas con las que contaba el centro para la integración intercultural.

### MODELO DE CUESTIONARIO A JEFES DE ESTUDIO:

#### **Datos centro**

Distrito:

Barrio:

Número de alumnas/os matriculados en ESO y Bachillerato:

Número de alumnas/os inmigrantes matriculados en ESO y Bachillerato:

Número de alumnas/os españoles de padres inmigrantes matriculados en ESO y Bachillerato:

#### **Datos e Información general**

1. ¿Cuáles son los barrios de procedencia de los escolares del centro?

2. ¿Cuál es el nivel de estudios mayoritario de las familias de los escolares del centro?

- a. Educación Primaria
- b. Educación Secundaria
- c. Formación Profesional
- d. Universitarios
- e. Ninguno.

3. ¿Cuál es el nivel de estudios mayoritario de las familias de origen inmigrante de los escolares del centro?

- a. Educación Primaria
- b. Educación Secundaria
- c. Formación Profesional
- d. Universitarios
- e. Ninguno.

#### **Proceso de admisión al centro:**

4. El número de solicitudes recibidas por el centro suele:

- a. Superar las plazas vacantes.
- b. Igualar las plazas vacantes.
- c. No cubrir las plazas vacantes.

5. A lo largo del curso escolar, la cuota reservada a alumnado de origen inmigrante:

- a. Se supera
- b. Se cubre totalmente
- c. Quedan vacantes

6. Del total de alumnos de origen inmigrante que solicitaron admisión en el centro, Señale cuántos provenían:

- a. De la Comisión de Escolarización:
- b. Directamente de las familias:

7. En el presente curso escolar: ¿En qué fecha se incorporó el último alumno de origen inmigrante admitido en el centro?  
(Sólo para centros privados sostenidos con fondos públicos)

8. ¿Qué criterios aplica el centro para la admisión de alumnos en cursos con unidades no concertadas?
- Los mismos que en las unidades concertadas.
  - Otros criterios y/o criterios adicionales. (especificar)
  - No tiene unidades no concertadas.

**Estrategias y herramientas para la inclusión intercultural**

9. El centro tiene o ha tenido:

- Aulas de Enlace: NO  SI  Durante los cursos:
- Mediador Intercultural NO  SI  Durante los cursos:
- Formación en el Centro para el profesorado sobre temas de interculturalidad: NO  SI
- Durante los cursos:

10. ¿Tiene el centro un protocolo de acogida para alumnos de origen inmigrante o alguno de los planes y/o distintas programaciones del centro recogen este tema? Por favor, especifique en cuáles.

11. Si la respuesta a la anterior pregunta es SI. Explique brevemente cuál es el papel de los siguientes agentes de la educativos en ellos:

- Equipo directivo
- Departamento de orientación
- Equipos docentes
- Tutores
- Alumnado
- Personal no docente
- Familias
- Otros. (Equipo de mediación escolar, Pastoral, Asociaciones colegiales, etc.)

12. Con un baremo del 1 al 5 tomando el 1 como DIFICULTAD y el 5 como OPORTUNIDAD. ¿Cómo estima que valoran los distintos miembros de la comunidad educativa en hecho de la convivencia intercultural en el centro?

a. Personal docente	1	2	3	4	5
b. Alumnado	1	2	3	4	5
c. Familias	1	2	3	4	5
d. Personal no docente	1	2	3	4	5

13. De acuerdo con su experiencia y criterio, ¿Cuál sería la proporción más adecuada de alumnos de origen inmigrante en las aulas de los centros escolares?

Para la confección del cuestionario a los alumnos planteamos una serie de cuestiones que nos aportaran información sobre el grado de aceptación, adaptación e integración de los alumnos inmigrantes en el centro. Una serie de preguntas que se centrarían en aspectos socio afectivos que nos ayuden a determinar el grado de integración emocional como la visión del centro como un entorno más o menos amable, la autoestima, la seguridad y confianza en sí mismo, las relaciones con sus compañeros y profesores, etc.

**MODELO DE CUESTIONARIO PARA ALUMNOS**

**Datos personales**

Edad:                      Sexo: H  M                       Curso:

Fecha (mes y año) en la que comenzaste a venir a este centro escolar:

¿Dónde naciste?

Nacionalidad de tu madre:

Nacionalidad de tu padre:

Si viniste de otro país, fecha de llegada a España:

**Integración y relaciones en el centro escolar**

1. Califica del 1 al 5 cómo influyen las siguientes cosas en tu motivación para ir al instituto.

a. Encontrarte con tus compañeros/as.	1	2	3	4	5
b. El trato con algunos profesores/as.	1	2	3	4	5
c. El ambiente de tu clase.	1	2	3	4	5
d. Los aprendizajes que vas adquiriendo.	1	2	3	4	5
e. El ambiente general del centro.	1	2	3	4	5
  
2. ¿Te gusta ir a tu instituto/colegio?  
SI                      NO  
¿Por qué?
  
3. Los dos compañeros/as con los que mejor te llevas son:
  - a. De tu misma clase
  - b. De tu mismo curso pero distinta clase
  - c. De otro curso
  
4. Los dos compañeros/as con los que mejor te llevas son:
  - a. De nacionalidad española
  - b. De otra nacionalidad (especificar cuál)
  
5. Tus dos mejores amigos/as son:
  - a. Compañeros del colegio
  - b. Amigos de tu barrio
  - c. Otro (especificar)
  
6. Tus dos mejores amigos/as son:
  - a. De nacionalidad española
  - b. De otra nacionalidad (especificar cuál)
  
7. Si tuvieras un problema de tipo académico, ¿solicitarías opinión y/o ayuda de algún miembro del profesorado?
  - a. Sí, sin duda.
  - b. Sólo en algunos casos.
  - c. No nunca.
  
8. Si tuvieras un problema personal dentro del entorno escolar, ¿solicitarías opinión y/o ayuda de algún miembro del profesorado?
  - a. Sí, sin duda.
  - b. Sólo en algunos casos.
  - c. No nunca.
  
9. Si tuvieras un problema personal o familiar fuera del entorno escolar, ¿solicitarías opinión y/o ayuda de algún miembro del profesorado?
  - a. Sí, sin duda.
  - b. Sólo en algunos casos.
  - c. No nunca.
  
10. ¿Quieres aportar algún dato y/u opinión más?



## 2.2. Aplicación de los cuestionarios en los centros

Tras contactar con los Jefes de Estudio de los centros seleccionados a lo largo de los meses de marzo y abril, fuimos acordando la forma y el momento más oportuno para la realización de los cuestionarios en las clases.

Se solicitó que los cuestionarios fueran aplicados a una unidad (grupo-clase) de secundaria obligatoria (ESO) en el que hubiera presencia de alumnado de origen inmigrante y que fuera representativa del centro en su conjunto.

La mayoría de los centros eligieron las fechas de final de tercera evaluación (segunda quincena de mayo), tras los exámenes, para la realización de las pruebas con el objeto de no sobrecargar de presión a los alumnos. La mayoría de esas pruebas fueron aplicadas directamente por mí con excepción de dos centros, uno concertado y otro público que estimaron más conveniente la aplicación por parte del tutor evitando alterar la rutina de la clase y del centro.

La práctica totalidad de los centros solicitaron la confidencialidad de los datos y su utilización exclusiva para la investigación, así como no aparecer nombrados explícitamente en la misma, por lo que no daremos el nombre de ninguno de ellos.

NOTA: Para distinguir a los centros participantes les asignaremos una numeración de forma que a partir de ahora al referirnos a los centros públicos les denominaremos IES1, IES2, IES3, IES4 y a los centros concertados C1, C2, C3, C4.

## V. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y RESULTADOS

### 1. Descripción de la Muestra

A continuación presentamos un análisis comparativo de la muestra con datos de población distrital y escolar oficial para establecer el grado de fidelidad de la información recogida.

#### 1.1. Comparativa con la población escolar madrileña

Tal como comentamos anteriormente, los cuestionarios fueron pasados a un solo grupo de secundaria de cada centro.

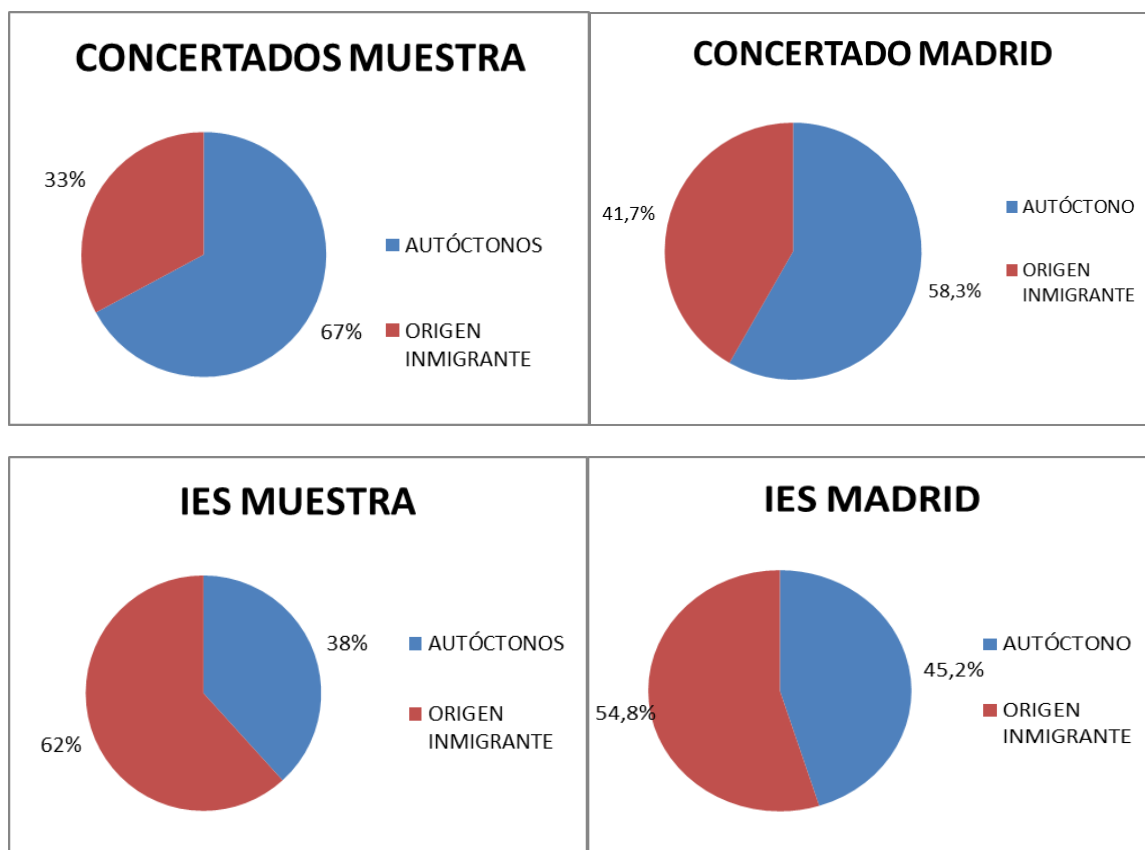
Sumaban un total de 218 alumnos, 137 en centros concertados, y 81 en IES. Esta gran diferencia se debe por una parte a que la ratio de alumnos por aula es mayor en la enseñanza concertada y que además los centros colaboradores tenían cubiertas todas las plazas incluso en algunos se había aumentado la ratio para poder dar respuesta a la demanda de solicitudes ya que siempre superan el número de vacantes. En los IES esta ratio es de entrada menor, y la mayoría de ellos no supera las plazas vacantes en el proceso de admisión. En algunos de los IES me comentaron que faltaban alumnos de clase porque a lo largo del tercer trimestre, bastantes alumnos mayores de 16 abandonan el curso, circunstancia nada habitual en los concertados.

**Tabla 1: Distribución de la muestra por centros y origen**

	TOTAL	AUTÓCTONOS	%	ORIGEN INMIGRANTE	%
<b>CONCERTADOS</b>					
C1	25	23	92%	2	8%
C2	36	25	69%	11	31%
C3	25	19	76%	6	24%
C4	51	25	49%	26	51%
<b>TOTAL C</b>	<b>137</b>	<b>92</b>	<b>67%</b>	<b>45</b>	<b>33%</b>
<b>IES</b>					
IES1	18	7	39%	11	61%
IES2	18	10	56%	8	44%
IES3	21	1	5%	20	95%
IES4	24	13	54%	11	46%
<b>TOTAL IES</b>	<b>81</b>	<b>31</b>	<b>38%</b>	<b>50</b>	<b>62%</b>

Fuente: Elaboración propia

En los centros concertados existe un porcentaje de alumnos de nacionalidad española superior en más de 30 puntos porcentuales al alumnado de origen nacional, mientras que en los IES ocurre lo contrario. Esta tendencia, coincide en buena medida con la realidad de los centros de secundaria de Madrid tal y como se ve reflejado en los siguientes gráficos:



Fuente: Elaboración propia

Fuente: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid<sup>12</sup>

Podemos concluir que la muestra tomada se acerca lo suficiente a los datos globales como para poder tomarla como referencia en este estudio.

### 1.2. Comparativa con la población de los barrios

A partir de los siguientes cuadros podemos comprobar cómo se distribuye el total del alumnado matriculado en cada centro según su nacionalidad (Tabla 1) y a continuación observamos la distribución y representatividad de los jóvenes de las edades que se corresponden con la población que cursa secundaria y bachillerato (12 a 18) según su nacionalidad, en cada uno de los barrios donde se ubican los centros estudiados (Tabla 2). Comprobamos una vez más la confinidad de los mismos.

<sup>12</sup> "La población extranjera en la ciudad de Madrid 2010" DOSSIER DE MAGNITUDES BÁSICAS: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid. DIRECCION GENERAL DE INMIGRACIÓN Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO 01/06/2010

**Tabla 2: Alumnos matriculados en los centros y distrito al que pertenecen.**

<b>Nº</b> <b>CENTROS</b>	<b>TOTAL</b> <b>ALUMNOS</b>	<b>NACIONALIDAD</b> <b>ESPAÑOLA+2ºGEN</b> <b>%</b>	<b>OTRA</b> <b>NACIONALIDAD</b> <b>%</b>
<b>C1 (FUENTE DEL BERRO)</b>	370	98,38%	1,62%
<b>C2 (ALUCHE)</b>	497	86,52%	13,48%
<b>C3 (ENTREVÍAS)</b>	103	92,23%	7,77%
<b>C4 (ALMENARA/VENTILLA)</b>	800	82,75%	17,25%
<b>IES1 (CASCO Hº VALLECAS)</b>	800	70,00%	30,00%
<b>IES2 (AMBROZ)</b>	SD	SD	SD
<b>IES3 (CASTILLEJOS)</b>	357	38,10%	61,90%
<b>IES4 (S. JUAN BAUTISTA)</b>	802	94,76%	5,24%

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 3: Población por barrios y origen.**

<b>Nº HAB</b> <b>BARRIOS</b>	<b>12-18 AÑOS</b>	<b>ESPAÑOLES</b> <b>%</b>	<b>EXTRANJEROS</b> <b>%</b>
<b>FUENTE DEL BERRO</b>	972	85,19%	14,81%
<b>ALUCHE</b>	3371	74,99%	25,01%
<b>ENTREVÍAS</b>	2359	84,70%	15,30%
<b>ALMENARA (VENTILLA)</b>	1278	84,82%	9,70%
<b>CASCO Hº VALLECAS</b>	3976	80,48%	19,52%
<b>AMBROZ</b>	1120	71,88%	28,13%
<b>CASTILLEJOS</b>	833	84,75%	15,25%
<b>S. JUAN BAUTISTA</b>	1018	87,62%	12,38%

Fuente: Elaboración propia a través del Banco de Datos del Padrón Municipal de Habitantes<sup>13</sup>

### 1.3. Comparativa por nacionalidades de origen

Los centros concertados de la muestra en líneas generales albergan un número inferior de alumnado inmigrante. Esto da la razón a la imagen que se tiene de los centros privados concertados madrileños, que se han llegado a denominar “guetos españoles” por no tener alumnos inmigrantes matriculados, pero esto no es del todo cierto, al menos a lo que la concertada completa se refiere. Por otro lado los centros concertados de la muestra presentan un porcentaje superior de alumnado de segunda generación que los IES.

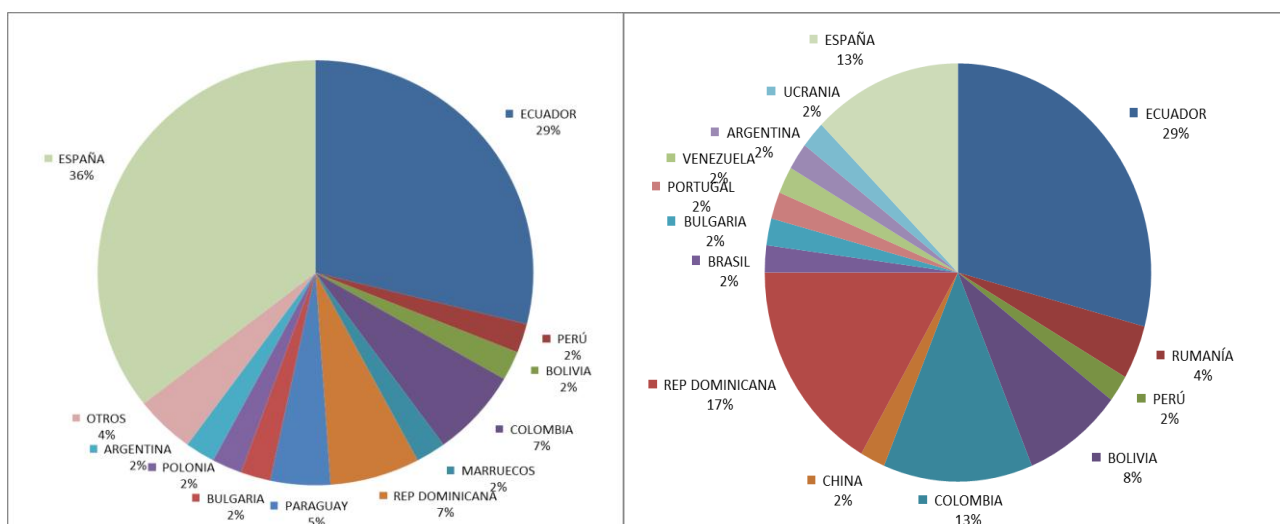
Podemos comprobar a continuación la distribución por países de origen y tipo de centro de los escolares de la muestra:

<sup>13</sup> Banco de datos del PMH de Ayto. de Madrid; Población por distrito y barrio: <http://www-2.munimadrid.es/TSE6/control/seleccionDatosBarrio>

## DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE POR PAÍS DE NACIMIENTO

### CONCERTADOS

### IES



### 1.4. Conclusiones

Al ser una muestra pequeña, nuestras conclusiones no se pueden generalizar sino que muestran diversas situaciones que acontecen en el espacio de la Comunidad de Madrid, que sirven para reflejar la situación de los 8 centros que han entrado en el estudio. No obstante, y de acuerdo con los resultados reflejados en la muestra, podemos decir que se acercan a los datos de la población escolar de Madrid en su conjunto.

A su vez, también nos ayuda a detectar dentro del propio estudio, los centros que presentan una situación diversa. Los dos centros situados en el distrito de Tetuán (C4 e IES3) acogen en sus aulas, un número de alumnas y alumnos de origen inmigrante superior en porcentaje al de los respectivos barrios de ubicación. Esto se debe a que el alumnado no sólo procede del barrio sino que también provienen del Barrio del Pilar, Alcobendas y Cuatro Caminos en el caso del C4 y de todo en distrito de Tetuán y parte de Chamartín (Barrios de Castilla y Nueva España) en el IES3. Son todos, barrios de influencia que albergan bastantes colegios privados y concertados con el bachillerato privado, esta circunstancia hace que las familias con menores recursos económicos matriculen a sus hijos en centros públicos y/o concertados completos como el caso de la muestra.

Otro caso singular lo presenta el C1 con un bajísimo porcentaje de alumnado de origen inmigrante. Se trata de un centro al que acuden alumnas y alumnos de toda el área de influencia

del centro y de las áreas limítrofes<sup>14</sup> en las que existen numerosos centros concertados y, en menor medida centros públicos. Se suma la circunstancia de que el centro se encuentra entre barrios con baja representación de población inmigrante y de nivel socio-económico medio/alto. Este es también el caso del IES4 que tiene una representación de alumnado inmigrante inferior a la del barrio de ubicación.

Los centros C1, C4 e IES3 serán objeto de análisis particular a lo largo de nuestro estudio.

## 2. Cuestionario a los jefes de estudio

### 2.1. Papel de los centros en los procesos de admisión del alumnado

Los centros de enseñanza sostenidos con fondos públicos (pública y concertada) se rigen por el procedimiento para la admisión de alumnos regulado por la ORDEN 1848/2005, de 4 de abril<sup>15</sup>. Esta orden determina que la Comisión de Escolarización de la Consejería de Educación de la CAM establece los criterios de admisión y son los centros los encargados de gestionar el proceso de admisión y aplicación de estos criterios. La Comisión supervisa la correcta actuación de los centros y gestiona aquellas admisiones que se realicen fuera del plazo previsto.

Todos los centros participantes en esta investigación están sostenidos con fondos públicos y por tanto, todos siguen el mismo proceso de admisión. De esto se concluye que ningún centro puede admitir o denegar ninguna solicitud que se haga dentro del plazo ordinario. Fuera del mismo, es la propia comisión la que asigna al centro la incorporación de alumnos nuevos.

A la pregunta realizada a los jefes de estudio de los centros si los alumnos inmigrantes matriculados en el centro habían sido asignados por la Comisión de Escolarización o si la solicitud venía de las familias, la mayoría de los centros concertados respondieron lo segundo aunque en dos de ellos, en torno al 5% de estos alumnos había sido asignado por la comisión de escolarización ya que se incorporó al centro una vez comenzado el curso. En los IES hay más alumnos asignados por la comisión de escolarización que se incorporan con el curso empezado, en torno al 15-25% excepto en el IES4 en el que todos los alumnos inmigrantes solicitaron por voluntad propia la admisión es este centro.

Podemos concluir que la distribución del alumnado inmigrante en los centros viene determinada en gran medida por los siguientes factores que pasamos a analizar:

---

<sup>14</sup> Área de influencia: Zona geográfica de primer nivel asignada por la Comisión de Escolarización de la Consejería de Educación de la CAM de baremación de 4 puntos en los procesos de admisión a los centros. Área limítrofe es la zona geográfica periférica a la de influencia, se le asignan 2 puntos en el proceso de admisión a los centros.

<sup>15</sup> ORDEN 1848/2005, de 4 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se establece el procedimiento para la admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Especial.

➤ Propensión de las familias de origen inmigrante a elegir centros públicos.

La educación privada sostenida con fondos públicos es un sistema que tiene pocos precedentes fuera de las fronteras europeas y ni siquiera dentro de ellas. Cuando se inició el fenómeno de la migración hacia España en los años 90, las familias que venían con sus hijos o conseguían traerlos a España, no contaban con la información suficiente para decidir si querían que sus hijos estudiaran en la escuela pública o si preferían la opción de la concertada. Hoy en día, es lógico pensar que las familias inmigrantes que llegan a España tienen una mayor información sobre nuestro país que aquellos que llegaron hace 16 años.

Si bien la enseñanza concertada es gratuita y ofrece el mismo sistema de becas y ayudas que la pública, tiene una calidad de enseñanza similar y comparte el mismo proceso de admisión de alumnos público. Pero, partiendo de la premisa de que las familias de origen inmigrante que llegan a nuestro país suelen tener niveles económicos bajos y medio-bajos, la enseñanza concertada presenta algunas barreras a la entrada para estos niveles económicos:

- Los centros concertados están autorizados a solicitar a las familias una donación monetaria de carácter voluntario para el sostenimiento del centro en aquellas partidas que no están cubiertas por el concierto<sup>16</sup>. Depende de los centros informar a las familias de que esa donación es voluntaria y que la familia puede decidir no pagarla en función de sus posibilidades sin que se vean disminuidos los servicios a los que el alumno o alumna tiene derecho.
- Muchos centros concertados ofrecen ampliaciones horarias complementarias, no sujetas al concierto, que forman parte de la jornada lectiva aunque se pagan aparte, como por ejemplo el mantenimiento de las horas de la tarde durante los meses de junio y septiembre. A pesar de tener carácter voluntario, son difícilmente desligables de las actividades lectivas del centro.
- Gran parte de los centros concertados exigen atuendos especiales, uniformes y ropa deportiva exclusiva del centro que suele tener precios no muy populares, así como actividades educativas y culturales dentro del horario lectivo que no son asequibles para cualquier economía doméstica (semana blanca, campamentos bilingües, etc.)

---

<sup>16</sup> El concierto sólo cubre los pagos delegados de los sueldos del personal docente, el resto de los gastos debe cubrirse con fondos propios.

En los diálogos sostenidos con algunos jefes de estudio de los centros concertados de nuestra investigación les preguntamos sobre aquellas actividades o complementos que pudieran generar gastos adicionales a las familias. Ninguno de ellos tiene ampliaciones horarias no gratuitas y su calendario escolar tiene los mismos días lectivos que el calendario de la CAM, durante los meses de junio y septiembre se acogen al horario reducido. Afirmaban que en las reuniones de principio de curso informaban sobre el carácter voluntario de la donación además de pedir a las familias con necesidades económicas especiales que informaran al colegio y poderles facilitar los medios necesarios para que sus hijos desarrollasen su actividad escolar con la mayor normalidad posible. En el C1, el AMPA subvenciona muchas actividades extraescolares incluso cuenta con un fondo de reserva para alumnos con necesidades económicas especiales. En el C4 llevan impulsando un programa integral de acogida e integración escolar desde el año 2003.

➤ Asignación preferente a los IES del alumnado inmigrante incorporado a lo largo del curso, por parte de la Comisión de Escolarización.

De los resultados del sondeo, se deduce que los alumnos escolarizados fuera del plazo ordinario son incorporados mayoritariamente en los IES. Esto puede deberse fundamentalmente a un tema de plazas vacantes. Como hemos visto antes, la ratio profesor/alumno es superior en la concertada que en la pública. En la mayoría de los IES las vacantes no suelen cubrirse totalmente, mientras que muchos concertados solicitan aumento de ratio en periodo ordinario, con lo que nos encontramos en septiembre con clases de en torno a 18-24 alumnos en la pública y de 25-35 alumnos en la concertada. Resulta lógico que la Comisión incorpore a éstos alumnos en aulas menos numerosas o no totalmente cubiertas.

A modo de conclusión, a pesar que los centros no tienen prácticamente capacidad de maniobra en el proceso de admisión de alumnos, se produce una distribución desigual del alumnado inmigrante entre la concertada y la pública con una diferencia de más de 25 puntos porcentuales que debería llevar a un replanteamiento de este proceso para conseguir un reparto más equitativo.



## 2.2. Estrategias y herramientas de los centros para la integración intercultural

### a) Recursos proporcionados por las administraciones

Tal como hemos descrito anteriormente, la Comunidad de Madrid canaliza recursos a los centros para trabajar la integración de escolares inmigrantes a través de diversos Proyectos y Programas. Se consultó a los centros sobre los recursos que recibían y las estrategias que impulsa el propio instituto o colegio. La siguiente tabla resume los resultados del sondeo:

**Tabla 4: ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA LA INCLUSIÓN INTERCULTURAL EN EL CENTRO**

TIENE EL CENTRO O HA TENIDO:				
	AULAS DE ENLACE	MEDIADOR INTERCULTURAL	FORMACIÓN DOCENTE EN INTERCULTURALIDAD	PLAN DE ACOGIDA PARA ALUMNADO INMIGRANTE
C1	NO	NO	NO	SI
C2	NO	NO	NO*	SI
C3	NO	NO	NO	NO
C4	SI	NO	SI	SI
IES1	SI	SI	NO	SI
IES2	NO	NO	NO	NO
IES3	NO	SI	NO	SI
IES4	NO	NO	NO	NO
Fuente: Elaboración propia				

\*Algunos docentes han buscado y recibido formación por iniciativa particular.

Como podemos comprobar, la ayuda facilitada a los centros por parte de la Administración es insuficiente, tal y como expresaban los jefes de estudio entrevistados. Resulta evidente que los recursos destinados a la escolarización de población inmigrante siempre han sido escasos. En los dos últimos años han desaparecido las figuras del Mediador y el Monitor intercultural y la Aulas de enlace se han reducido de 127 en el curso 2008/09 a 54 en el 2010/11 para en toda la ciudad de Madrid.

Los únicos centros que cuentan o han contado con aula de enlace han sido el IES1 y en C4. El IES1 ha tenido aula de enlace desde el curso 2003/04 hasta en 2009/10 y tiene un 30% de población de origen inmigrante. El C4 con un 17,25% de población inmigrante, tiene aula de enlace desde 2006. Resulta llamativo que centros como el IES3 con un volumen de población inmigrante superior, no tengan ni hayan tenido aula de enlace. Sólo el IES1 y el IES3 han tenido

Mediador intercultural, ambos se encuentran en barrio de nivel socio-cultural y socio-económico medio/bajo y con amplia representación de población inmigrante como vimos en la descripción de la muestra.

*b) Estrategias impulsadas por el centro*

Desde los organismos oficiales, la formación a docentes en temas de interculturalidad se imparte exclusivamente dentro del programa de Escuelas de Bienvenida y dirigido a los profesores de las Aulas de Enlace y está orientada a la labor académica del mismo. Los Equipos Directivos y el Departamento de orientación de estos centros también recibirían formación.

No existe, sin embargo, una oferta formativa en los centros de formación de profesores para el resto de los docentes desde las distintas competencias educativas. La oferta en formación intercultural desde el plano socio-afectivo y la Competencia Social y Ciudadana no es amplia y la suelen impulsar sindicatos, fundaciones, asociaciones e instituciones sin ánimo de lucro.

Como hemos visto en la Tabla 2, sólo el C4 ha proporcionado desde 2003 formación en temas de interculturalidad a los docentes del centro, este trabajo en muchas ocasiones lo ha desempeñado el propio centro desarrollando grupos de reflexión y sesiones posteriores de autoformación. Nos consta por las entrevistas en los centros, que varios profesores se han interesado a título personal en su formación en interculturalidad y han buscado cursos, seminarios y jornadas a través de las asociaciones.

La mayoría de los centros entrevistados sí se muestran sensibles al fenómeno de la presencia de alumnado inmigrante en sus aulas y han desarrollado por iniciativa propia y apoyándose en la herramienta del “Plan de Acogida” diversas estrategias que cubren los siguientes aspectos:

- La acogida y el acompañamiento emocional a los alumnos y alumnas y a sus familias durante la primera fase de “duelo” por parte del Departamento de Orientación y la Dirección
- La acogida e integración en el aula y en el centro por parte del tutor y en algunos casos a través de la asignación de “alumnos anfitriones”, compañeros de su clase que les acompañan durante las primeras semanas del curso y les introducen en el ambiente cotidiano del centro.
- Los planes de atención a la diversidad y adaptaciones curriculares por parte de los profesores y/o aulas de enlace y de diversificación curricular para atender las necesidades especiales del alumnado inmigrante a nivel académico.

c) Percepción del fenómeno migratorio por parte de los distintos miembros de la comunidad educativa

La siguiente tabla nos resume de forma intuitiva la percepción que de este fenómeno tienen los distintos miembros de la comunidad escolar en el conjunto de los centros. Los números indican cuántos centros señalaron cada opción.

**Tabla 5. Percepción de la comunidad educativa del fenómeno de la inmigración como AMENAZA-OPORTUNIDAD.**

LA PRESENCIA DE ALUMNADO DE DISTINTAS NACIONALIDADES DE ORIGEN SUPONE:					
	PROBLEMA	DIFICULTAD	NORMALIDAD	RETO	ENRIQUECIMIENTO
PERSONAL DOCENTE		2	3	1	2
ALUMNADO			3	4	1
FAMILIAS		3	3	1	1
PERSONAL NO DOCENTE	1	1	3	2	1
Fuente: Elaboración propia					

Resulta sugerente que los centros que tiene una percepción más positiva de la presencia de alumnado inmigrante son los que cuentan con mayor número de ellos en las aulas (C2, C4, IES IES3) y que son los centros con escasa población inmigrantes los que lo perciben de forma más problemática (C1, IES4).

También se les preguntó por la proporción idónea de alumnado inmigrante en las aulas y la mayoría de ellos respondieron que este asunto estaba más en función de las necesidades del barrio, algunos daban una cifra de en torno al 20%. Como dato curioso, prácticamente todos quisieron dejar claro que no existían ninguna relación entre inmigración y disrupción escolar, incluso algunos apuntan a que los mayores problemas en materia de disciplina y convivencia los protagonizan en mayor proporción alumnos autóctonos.

La reflexión es inmediata; desde el momento en el que se trabaja el fenómeno en primera persona, se pone nombre al "otro", se minimizan los temores, las dificultades y se visibilizan las oportunidades de construcción y aprendizaje conjuntos.

### 3. Cuestionario a los alumnos

El cuestionario aplicado a los alumnos apuntaba a indagar sobre las relaciones socio-afectivas que se establecen dentro del entorno escolar, el grado de satisfacción con el que los jóvenes afrontan el deber de la escolarización, los niveles de confianza alcanzados por éstos dentro del centro, cómo eligen sus grupos de referencia y amistades y en qué medida valoran lo que le aportan sus compañeros y sus profesores.

Para contrastar los datos obtenidos de los alumnos, hemos optado por realizar un análisis comparativo de las respuestas obtenidas entre los grupos de alumnos de distinta nacionalidad de origen. Algunos ítems los hemos analizado comparando alumnado autóctono con alumnado de origen inmigrante y en otros nos hemos detenido en el estudio del comportamiento de los jóvenes de determinado origen nacional, como es el caso de los alumnos de origen ecuatoriano y dominicano, ya que representan los colectivos mayoritarios.

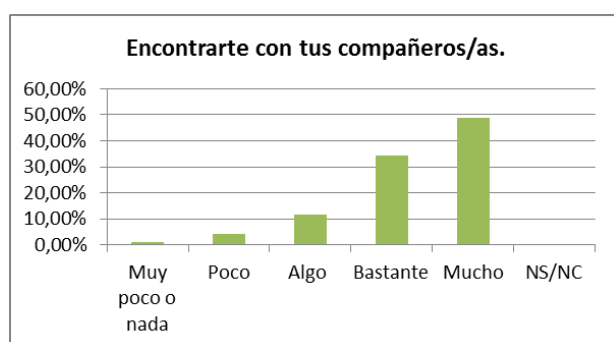
### 3.1. Motivaciones para ir a la escuela

A la pregunta “¿Te gusta venir a tu centro escolar?” la mayoría de los escolares tanto autóctonos como de origen inmigrante responde SI en porcentajes cercanos al 80%. No se dan diferencias destacables entre los alumnos de la concertada y la pública. Presentan mayor correlación otros factores que no son la nacionalidad del alumnado y la titularidad del centro. Por ejemplo, los alumnos de cursos de primer ciclo de secundaria (12-14 años) se muestran más contentos yendo al colegio que los del segundo ciclo (14-16 años). Los alumnos que ya han superado los 16 años, la edad de escolarización obligatoria, se sienten menos satisfechos.

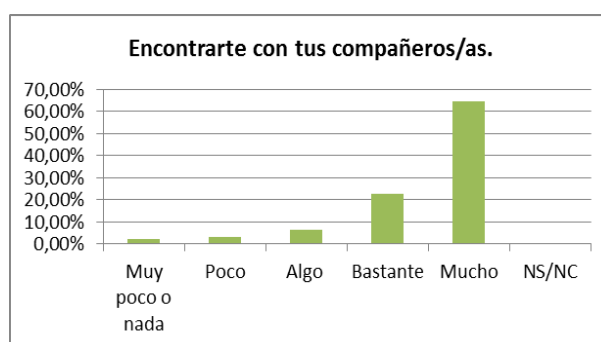
Se solicitó a los alumnos que valoraran del 1 al 5 (poco-mucho) algunos argumentos que les animaban a ir a clase, entre ellos: el encontrarse con sus compañeros, el trato con algunos profesores y los aprendizajes que adquirirían.

Los siguientes diagramas de barras nos muestran una comparativa de los resultados entre alumnado autóctono e inmigrante:

ALUMNADO INMIGRANTE

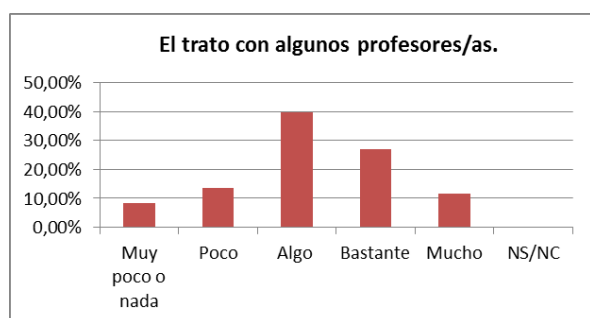


ALUMNADO AUTÓCTONO

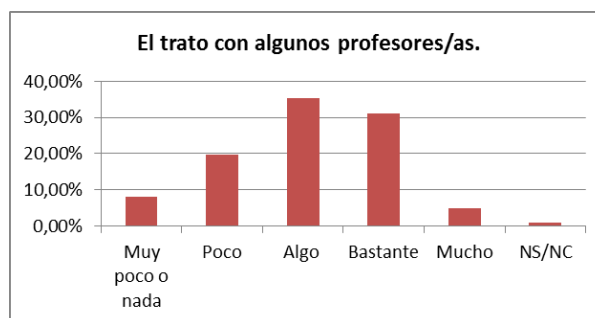


Tanto el alumnado de origen inmigrante como el autóctono, ven en el hecho de encontrarse con sus compañeros, el argumento más potente y que más les anima a ir a la escuela. El alumnado autóctono lo valora con más intensidad aunque los dos grupos le otorgan una valoración alta y muy alta en un 80% sobre el resto de las opciones.

## ALUMNADO INMIGRANTE

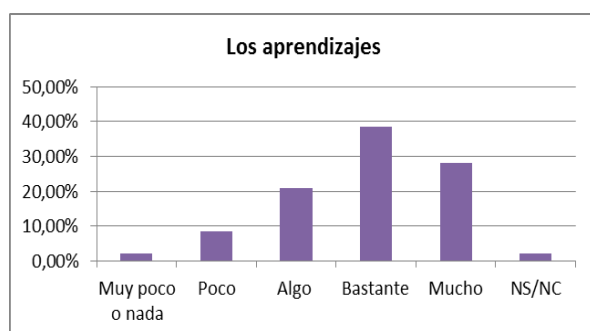


## ALUMNADO AUTÓCTONO

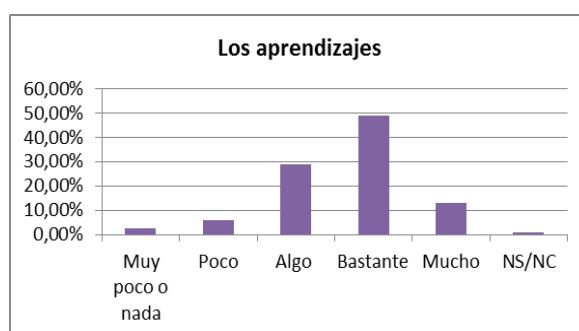


El alumnado inmigrante valora algo más positivamente el trato con los profesores que el alumnado autóctono. Alrededor del 40% de los alumnos inmigrantes valoran bastante y mucho el trato con los profesores, frente al 34% de los alumnos autóctonos. El 11% de los primeros lo valora mucho, mientras que sólo el 4% de los autóctonos lo consideran muy motivador.

## ALUMNADO INMIGRANTE



## ALUMNADO AUTÓCTONO



Son los alumnos de nacionalidad española los que valoran mucho más los aprendizajes y la preparación para el futuro, según argumentan en las observaciones a las respuestas del cuestionario. Casi un 30% frente al 12% de los alumnos inmigrantes. Pero si sumamos las partidas *bastante* y *mucho* las diferencias se diluyen: el 66% del alumnado inmigrante y el 62% de los nacionales se sitúa en estas dos opciones.

En general, los jóvenes entrevistados se mostraban bastante motivados, algunos argumentaban que lo que menos les gustaba era madrugar y que pensaban que en casa se iban a aburrir si no iban al colegio. Los alumnos que responde poco o nada apenas superan el 2% salvo en la pregunta del profesorado que llega a un 8%.

Podemos aventurar que la escuela es un entorno amable y muy propicio para normalizar las relaciones sociales. A simple vista y salvo diferencias porcentuales poco significativas, no

existen apenas contrastes entre las motivaciones del alumnado autóctono frente al de origen inmigrante. A todos les motiva y se encuentran a gusto en el colegio porque es allí donde se relacionan con las personas de su misma edad.

### 3.2. Amistades

Tomando como referencia el estudio europeo Efnatis y el trabajo realizado por los profesores Aparicio y Tornos (2006), se preguntó a los alumnos sobre sus dos mejores compañeros de clase y sus dos mejores amigos. Estos son los resultados:

**Tabla 6: Mejores Compañeros/as**

	TUS DOS MEJORES COMPAÑEROS SON DE TU:				TUS DOS MEJORES COMPAÑEROS SON DE:		
	MISMA CLASE	MISMO CURSO	OTRO CURSO	NS/NC	ESPAÑA	OTRA NACIONALIDAD	NS/NC
<b>CONCERTADA ORIGEN INMIGRANTE</b>	60,00%	16,67%	21,11%	2,22%	66,67%	31,11%	
<b>CONCERTADA AUTÓCTONOS</b>	58,70%	21,20%	17,93%	2,17%	84,78%	13,59%	
<b>TOTAL CONCERT</b>	59,12%	19,71%	18,98%	2,19%	78,83%	19,34%	
<b>IES ORIGEN INMIGRANTE</b>	65,00%	18,00%	14,00%	3,00%	26,00%	71,00%	3,00%
<b>IES AUTÓCTONOS</b>	46,77%	30,65%	19,35%	1,61%	75,81%	24,19%	
<b>TOTAL IES</b>	58,02%	22,84%	16,05%	2,47%	45,06%	53,09%	

**Tabla 7: Mejores amigos/as**

	TUS DOS MEJORES AMIGOS SON DE TU:				TUS DOS MEJORES AMIGOS SON DE:		
	COLEGIO	BARRIO	OTROS	NS/NC	ESPAÑA	OTRA NACIONALIDAD	NS/NC
<b>CONCERTADA INMIGRANTES</b>	71,11%	16,67%	7,78%	2,22%	66,67%	31,11%	2,22%
<b>CONCERTADA AUTÓCTONOS</b>	66,30%	20,11%	12,50%	0,00%	89,13%	9,78%	0,00%
<b>TOTAL CONCERTADA</b>	67,88%	18,98%	10,95%	0,73%	81,75%	16,79%	0,73%
<b>IES INMIGRANTES</b>	57,00%	34,00%	7,00%	2,00%	26,00%	70,00%	4,00%
<b>IES AUTÓCTONOS</b>	56,45%	33,87%	3,23%	6,45%	90,32%	9,68%	0,00%
<b>TOTAL IES</b>	56,79%	33,95%	5,56%	3,70%	50,62%	46,91%	2,47%

Les preguntábamos por sus relaciones dentro y fuera de entorno escolar. Les pedíamos también que al marcar la opción DE OTRA NACIONALIDAD, especificaran de cuál se trataba.

La mayoría de los alumnos sin distinción tienen como mejores compañeros a jóvenes de su clase, aunque también se relacionan y tienen buenos compañeros en las otras unidades de su mismo curso o incluso en otro curso. Además la mayoría de sus amigos son compañeros del colegio.

El alumnado autóctono se relaciona mayoritariamente con españoles dentro del colegio, aunque en muchas de las observaciones que incluyeron, bastantes encuestados aclaraban que tenían compañeros y amigos de otras nacionalidades y que se sentían igual con todos. Esta proporción aumenta en el caso de los amigos.

Un encuestado en concreto, respondió que sus dos mejores amigos eran de otra nacionalidad, pero en el espacio reservado para especificar cuáles, respondió: “ni lo sé, ni me importa”; al final del cuestionario remarcó que no veía diferencias entre los amigos porque hubiesen nacido en distintos lugares.

Los alumnos de origen inmigrante de los centros concertados, con menor proporción de alumnado extranjero, eligen sobre todo compañeros y amigos españoles, mientras que en los IES, con más proporción de alumnado inmigrante, éstos eligen como mejores compañeros y amigos a alumnos de otras nacionalidades que no siempre coinciden con la suya de origen

En condiciones normales, los valores revelados por esta tabla, nos sugieren un escenario de buena integración de total del alumnado en sus centros, ya que tienen diversificadas sus amistades y tienen buen trato con compañeros más allá de su círculo del aula. Pero existe una tendencia, observada por los profesores y el personal de los centros escolares, entre algunas alumnas y alumnos inmigrantes a buscar como grupo de referencia jóvenes de su misma nacionalidad.

En esta investigación hemos querido indagar sobre este punto y hemos visto que sólo en determinados casos, ha aparecido una correlación entre el ítem OTRO CURSO y el ítem DE OTRA NACIONALIDAD, siendo ésta la misma que la del encuestado. Lo analizaremos a continuación.

#### *a) Alumnado de origen dominicano*

Los dos centros de nuestra muestra ubicados en el distrito de Tetuán (IES3 y C4), son los únicos con alumnado dominicano. Recordamos que Tetuán es el distrito de Madrid con mayor representación del colectivo dominicano y que representa el 9,8% de la población extranjera del distrito.

En el aula estudiada del IES3 hay 10 alumnos (4 varones y 6 mujeres) de origen dominicano que suponen el 47'6% del total de la clase, en el C4 hay 4 alumnos (2 varones y 2 mujeres) dominicanos que suponen el 7% de la clase. Estudiamos detenidamente y por géneros, qué origen nacional tienen sus dos mejores compañeros:

**Tabla 8: País de origen de los dos mejores compañeros IES3**

IES3 21 ALUMN	Alumnos Dominicanos			
	1º compañero		2º compañero	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
País origen	75%	66,70%	100%	50%
España	25%	16,60%		16,60%
Otro país				16,60%
NS/NC		16,60%		16,60%

Si nos fijamos primero en los encuestados varones, vemos que dentro de la misma clase se eligen entre ellos como mejores compañeros, lo que nos indica que posiblemente, en la clase o bien en el centro, haya un grupo de referencia de esa nacionalidad. En cuanto a las mujeres, a pesar de que ellas eligen también mayoritariamente compañeras de su misma nacionalidad, amplían más su núcleo de amistades entre españoles y de otras nacionalidades.

**Tabla 9: País de origen de los dos mejores compañeros C4**

C4 51 ALUMN	Dominicanos			
	1º compañero		2º compañero	
	hombres	mujeres	hombres	mujeres
País origen		50%		
España	50%	50%	50%	50%
Otro país	50%		50%	50%

En el caso del C4, con un porcentaje de alumnos de origen dominicano bastante inferior, la elección de mejores compañeros está menos condicionada por la nacionalidad de origen de los encuestados.

#### *b) Ecuatorianos*

Los centros con mayor concentración de alumnos ecuatorianos son del IES2 en Vicálvaro y nuevamente del C4 en Tetuán. El colectivo ecuatoriano es el más numeroso en todo Madrid y el primero en representación en estos dos distritos.



En el aula estudiada del IES2 hay cinco alumnos de origen ecuatoriano (3 varones y 2 mujeres) y representan el 27,8% de la clase. En el C4 hay 7 alumnos ecuatorianos (5 varones y 2 mujeres) que representan el 13,7% de la clase.

**Tabla 10: País de origen de los dos mejores compañeros IES2**

IES2	Ecuatorianos			
	1º compañero		2º compañero	
	hombres	mujeres	hombres	mujeres
18 ALUMN				
País origen	100%		100%	
España		100%		100%
Otro país				
NS/NC				

Los alumnos varones, nuevamente hacen grupo con otros alumnos ecuatorianos algunos son de su misma clase, otro de otro curso y un tercer alumno apunta que sus mejores compañeros son ecuatorianos de otros cursos. Las dos alumnas escogen como primer y segundo mejor compañero a alumnos españoles.

**Tabla 11: País de origen de los dos mejores compañeros C4**

C4	Ecuatorianos			
	1º compañero		2º compañero	
	hombres	mujeres	hombres	mujeres
51 ALUMN				
País origen	33,30%			
España	66,70%	100%	66,70%	100%
Otro país			16,65%	
NS/NC			16,65%	

En el caso del C4, hay un número mayor de alumnos y alumnas ecuatorianos que en el otro instituto pero éstos representan un porcentaje menor sobre el total de la clase y su elección de mejor compañero está más diversificada. Debemos recordar que este centro tiene un plan integral de acogida donde trabajan tanto con los alumnos inmigrantes como con los autóctonos, y es el único que proporciona formación intercultural a los profesores; todos estos factores

contribuyen a establecer en el centro un ambiente de normalidad ante la realidad migratoria y a que los alumnos se sientan tratados igualmente y traten a los demás en condiciones de igualdad.

En conclusión la nacionalidad de origen, habitualmente no determina las amistades. Sólo en los casos en los que coinciden un grupo de alumnos de la misma nacionalidad numeroso y con un peso importante sobre el total de la clase, se produce en efecto *gueto*, Como ocurre en las nacionalidades que acabamos de ver, o con el caso de los alumnos españoles, ya que ellos son mayoría. Se da también la circunstancia de que esta tendencia está más acentuada en varones.

### 3.3. Confianza con el profesorado

La última cuestión planteada en el cuestionario de a los alumnos, pretendía valorar el grado confianza que éstos depositaban en sus profesores y qué tipo de problemas, inquietudes o cuestiones consideraban oportuno consultar con ellos. Queríamos saber si para los jóvenes encuestados el colegio era un espacio de aprendizaje estrictamente académico y si por el contrario, lo percibían como algo más familiar, en donde establecer relaciones socio-afectivas no sólo con las personas de su misma edad sino también con el resto de la comunidad educativa.

Se consultó a los alumnos y alumnas, en qué medida tenían confianza para pedir ayuda o consejo a un profesor o profesora ante problemas de diversas índoles:

**Tabla 12: Confianza con el profesorado**

	PROBLEMA ACADÉMICO			PROBLEMA PERSONAL EN EL CENTRO			PROBLEMA FAMILIAR		
	SI, SIN DUDA	EN ALGUNOS CASOS	NO, NUNCA	SI, SIN DUDA	EN ALGUNOS CASOS	NO, NUNCA	SI, SIN DUDA	EN ALGUNOS CASOS	NO, NUNCA
<b>TOTAL INMI CONCERT %</b>	35,56%	60,00%	4,44%	8,89%	64,44%	24,44%	4,44%	48,89%	46,67%
<b>TOTAL AUTÓC CONCERT %</b>	46,15%	48,35%	5,49%	16,48%	65,93%	17,58%	5,49%	52,75%	41,76%
<b>TOTAL INMI IES %</b>	22,00%	70,00%	8,00%	24,00%	58,00%	18,00%	8,00%	44,00%	46,00%
<b>TOTAL AUTÓC IES %</b>	38,71%	58,06%	3,23%	29,03%	58,06%	12,90%	6,45%	38,71%	61,29%

En general los alumnos solicitarían ayuda de tipo académico a un profesor si la necesitara, pero muchos dudan de ello, no se atreven a plantear ciertas dudas académicas, y algún alumno argumenta que prefiere resolver ese tipo de preguntas consultando a un compañero. El 78% de los alumnos inmigrantes en los IES y el 65% en la concertada responden “*en algunos casos*” o “*nunca*”, es decir que no confía en el profesorado como agente de formación académica. Los porcentajes van disminuyendo para la respuesta “*si*” en las siguientes cuestiones planteadas en una proporción muy similar entre los alumnos autóctonos y de origen inmigrante. Muchos consideran que los problemas familiares no deben traspasar los límites de la familia y se deben intentar resolver dentro de éste. No siempre se sienten cómodos solicitando ayuda a los

profesores ante problemas personales con otros compañeros u otro miembro de la comunidad escolar.

En conclusión, los alumnos se sienten más cómodos relacionándose entre ellos. A los alumnos inmigrantes, (y a los autóctonos también) les resulta más fácil empatizar con alumnos de otras nacionalidades diferentes a la suya cuando no se encuentran en mayoría dentro del grupo humano en el que se desenvuelven. Son los alumnos inmigrantes, los que más acudirían a solicitar ayuda al profesorado ante un problema familiar.

## **VI. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN**

A lo largo de nuestra investigación la constante ha sido la normalidad. Los datos manejados se han situado casi siempre cercanos a la media y los valores no han presentados grandes desviaciones. Esta normalidad indica que no hay grandes diferencias en cuanto a la composición del alumnado de los distintos centros ni en los procedimientos y pautas seguidas para abordar la realidad migratoria de los colegios. No obstante, a través de ellos, podemos llegar a las siguientes conclusiones válidas solo para los centros que han entrado en este estudio.

Es cierto que en la enseñanza pública se concentra un volumen de población inmigrante superior al de la enseñanza concertada. En los casos que hemos valorado, no podemos hablar de aulas gueto salvo en el caso de un centro de la muestra en el que el porcentaje de alumnado inmigrante supera al porcentaje de población inmigrante del barrio y que además, la clase encuestada contaba con un solo alumno de nacionalidad española. Pero este estudio ha demostrado que existen centros tanto concertados como públicos con una clara vocación de servicio al barrio en donde se encuentran ubicados, que se preocupan por la integración de sus alumnos y han desarrollado iniciativas interesantes para trabajar temas de convivencia intercultural.

El trabajo realizado por los centros en integración intercultural más allá de las aulas de enlace, sale adelante gracias al esfuerzo de los equipos docentes y en algunas ocasiones de las familias. Los recursos aportados por la Administración han sido insuficientes desde el punto de vista financiero y con estrategias poco creativas para trabajar el proceso de integración desde todos sus ámbitos, cubriendo escasamente los aspectos académicos y con propuestas poco participativas para trabajar los aspectos socio-afectivos, ya que este ámbito se trabaja desde el departamento de orientación que en la mayoría de los casos, simplemente reporta a los tutores la información obtenida. Pero sobre todo, se ha ignorado la necesidad de formación del profesorado sin tener en cuenta que son los profesores las personas que más horas pasan con los alumnos, los que más oportunidades tiene de trabajar y reflexionar con ellos sobre las actitudes y valores que fomentan la convivencia, porque eso es educar y esa es la labor del educador.

La distribución desigual del alumnado inmigrante en los centros responde en gran medida a la distribución de la población inmigrante en los distintos distritos de Madrid, teniendo una mayor presencia en distritos de población con niveles socioeconómicos medios y medio/bajos. Este punto nos recuerda el carácter eminentemente económico de la inmigración en España. No

obstante, dentro de los mismos distritos, se dan distribuciones poco equitativas. Como ya hemos visto, existen centros dispuestos acoger a una proporción mayor de alumnos de origen inmigrante. Una posible vía para equilibrar esta distribución sería establecer reuniones conjuntas entre los equipos directivos de los distintos centros de una misma área de influencia coordinadas por la comisión de escolarización del área, en las que se estableciesen criterios que favoreciesen la heterogeneidad en la distribución del alumnado, respetando la voluntad de las familias por encima de cualquier otro criterio y asegurando la transparencia en la información de todas las posibilidades de escolarización. De esta forma, todos los agentes educativos de la zona se implicarían de una manera activa y participativa.

La convivencia intercultural aporta riqueza a todo el que participa en ella, allana el camino para que las generaciones venideras perciban esta realidad de forma natural. Y todo lo contrario, la ausencia de heterogeneidad, el desconocimiento por ausencia de trato con personas de distintas nacionalidades, impide romper con los estereotipos y los temores asociados al fenómeno de las migraciones. En los colegios en los que se da una distribución más equitativa entre alumnos autóctonos y de origen extranjero, la comunidad educativa vive con mucha más normalidad el hecho de trabajar con personas de distintos orígenes nacionales. Sin embargo, en los centros con escasa presencia de alumnado inmigrante aún se percibe con preocupación el fenómeno de las migraciones, incluso les sigue resultando novedoso después de más de 15 años. Por eso sigue siendo necesario un replanteamiento de los procesos de admisión de forma que favorezca una distribución más equitativa.

Los jóvenes escolares, en general valoran muy positivamente lo que les aporta la escolarización. En la escuela se encuentran con el segundo ámbito de socialización más importante después de la familia, su grupo de amigos. Pero además, éstos jóvenes entienden y comparten el valor de la educación y el papel protagonista de la escuela en este proceso. Probablemente, un aula de un instituto sea, junto con un vagón de metro, el espacio donde cualquier ciudadano va a tener más posibilidades de constatar la realidad intercultural de su país. Pero, a diferencia del vagón, en el aula, los jóvenes están abocados a convivir medio y largo plazo. Por eso, la escuela es el espacio idóneo para trabajar la convivencia intercultural. A decir por los resultados de este trabajo, esa convivencia ya está en marcha.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ACTIS; WALTER. (2004) *“La escuela ante la diversidad sociocultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero”*. Colectivo IOÉ en Curso de verano, Univ. Santiago de Compostela.  
<http://www.colectivoioe.org/uploads/72b0b085ee1ecb9229b4d583bba9b4c83940ddfa.pdf>
- APARICIO GÓMEZ, ROSA (Dir.) (2003) *“El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid”*. Madrid. UPC, Mº de Trabajo y Asuntos Sociales.
- APARICIO, R Y TORNOS, A (2006) *“Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos”*. Madrid. MTAS. Observatorio permanente de la inmigración.
- COLECTIVO IOÉ. (2003) *“Alumnas y alumnos de origen extranjero: Distribución y trayectorias escolares diferenciadas”*. Madrid, en Cuadernos de Pedagogía nº 326 págs. 63-68.
- COLECTIVO IOÉ. (2007) *“Inmigración Género y Escuela. Exploración sobre los discursos del profesorado y del alumnado”*. Colección de Estudios CREADE..
- DELORS, JACQUES. (Dir.) (1996) *“La educación encierra un tesoro”*. Madrid. UNESCO.
- FERNÁNDEZ BATANERO, JM (2004) La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas, un reto educativo. En revista Educación y Educadores vol. 7. Univ. de la Sabana. Colombia.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J, RUBIO GÓMEZ, M Y BOUACHRA, O (2008) *“Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación”*. En Revista de Educación, 345. Pp 23-60. MEC. Madrid.
- GARDNER, HOWARD (2004) *“Mentes flexibles. El arte de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás”*. Barcelona. Paidós.
- GIMÉNEZ ROMERO, CARLOS (Dir.) (2007) *“Los centros educativos como espacio de educación y reflejo de una sociedad diversa”* Observatorio de Migraciones y convivencia de la CAM. Informe nº 13. Madrid. Dirección General De Inmigración y Cooperación al Desarrollo.
- OBSERVATORIO DE LAS MIGRACIONES Y DE LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL DE LA CIUDAD DE MADRID. (2010) *“La población extranjera en la ciudad de Madrid. Dossier de magnitudes básicas”*. Madrid. Dirección General De Inmigración y Cooperación al Desarrollo.
- OBSERVATORIO DE LAS MIGRACIONES Y DE LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL DE LA CIUDAD DE MADRID. (2011) *“INFORMES DISTRICTALES”* (distintos distritos de Madrid). Dirección General De Inmigración y Cooperación al Desarrollo.

- OBSERVATORIO DE LAS MIGRACIONES Y DE LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL DE LA CIUDAD DE MADRID. (2010) "La población extranjera en la ciudad de Madrid 2010" DOSSIER DE MAGNITUDES BÁSICAS: DIRECCION GENERAL DE INMIGRACIÓN Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO
- PALAUDÀRIAS, JM Y GARRETA, J (2008) La acogida del alumnado de origen inmigrante: Un análisis comparado desde la situación en Cataluña. En Revista Española de Educación Comparada vol. 11. UNED.
- PAZ ABRIL, DESIDERIO DE. (2007) *"Escuelas y Educación para la Ciudadanía Global. Una mirada transformadora"*. Barcelona. Intermón Oxfam.
- PEÑALBA PÉREZ, ALICIA (2009) *"Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española: Un recorrido histórico"*. Madrid. En Migraciones nº 26 págs. 85-114.IUESM Universidad Pontificia Comillas.
- PORTES, A Y RUMBAUT, R.G. (2001): Legacies. "The Story of the immigrant Second Generation". University of California
- SANDÍN ESTEBAN, PAZ. (2003) *"Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones"*. Madrid. McGraw-Hill
- SANTIBÁÑEZ GRUBER, ROSA; MAIZTEGUI OÑATE, CONCEPCIÓN (2008) "Inmigración: Miradas y reflejos". Universidad de Deusto.
- VARIOS AUTORES. (2002) *"Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la Interculturalidad"*. CIDE/CIDREE/SLO
- VIGNA VILCHES, S. (Coord.) (2009) *"Pistas para cambiar la Escuela"*. Barcelona. Intermón Oxfam.

#### LEGISLACIÓN Y NORMATIVA:

- **Constitución Española.** 6 de diciembre de 1978 (BOE 29/12/1978)
- **Ley Orgánica de Extranjería** 8/2000, de 22 de diciembre. (BOE 23-12-200)
- **Ley Orgánica de Educación** 2/2006 del 3 de mayo. (B.O.E 4-5-2006).
- **ORDEN 1848/2005, de 4 de abril**, de la Consejería de Educación, por la que se establece el procedimiento para la admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Especial.
- **Reglamento Orgánico de Centro** de Enseñanza Secundaria. Real Decreto 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. (B.O.E. 21-2-96).

## FUENTES ESTADÍSTICAS:

- Banco de Datos del Ayto. de Madrid, Padrón Municipal de Habitantes Censo de Población y Viviendas.

<http://extranjeros.mtin.es/es/InformacionEstadistica/index.html>

<http://extranjeros.mtin.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/>

<http://www-2.munimadrid.es/TSE6/control/seleccionDatosBarrio>

- Instituto Nacional de Estadística [www.ine.es](http://www.ine.es)
- Ministerio de Trabajo e inmigración. Padrón Municipal de Habitantes.