

ALUMNOS HISPANOAMERICANOS EN GALICIA: UN ESTUDIO DE SU SITUACIÓN EDUCATIVA

Cristina Goenechea Permisán
Universidad de Santiago de Compostela

Resumo

El número de alumnos extranjeros en Galicia viene incrementándose en los últimos años, siendo el colectivo más numeroso el que procede de Hispanoamérica. Las investigaciones realizadas en otras zonas de España han constatado una serie de dificultades que pueden obstaculizar la integración socio-educativa de los alumnos extranjeros, y que normalmente se atribuyen a varios factores entre los que destaca el escaso dominio de la lengua. La principal tarea que nos ocupa en este texto es analizar la situación educativa en la que se encuentran los alumnos hispanoamericanos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en Galicia, comparándola con la del resto de los extranjeros y los autóctonos de su contexto socio-económico. Con ello pretendemos averiguar si el dominio de la lengua española, que casi todos los hispanoamericanos presentan, hace que la situación de estos alumnos se acerque a la de los españoles o si, por el contrario, es similar a la del resto de los extranjeros.

Palabras Clave: Alumnos hispanoamericanos, grupo de discusión, Entrevista, Cuestionario, Galicia

Abstract

The number of immigrant students in Galicia has experienced an important increase in the last few years, being the most numerous group the one that comes from Latin-America. Research carried out in other parts of Spain has stated a series of difficulties that can hinder the educational and social integration of foreign students. This is normally attributed to several factors, the most important of which seems to be their little command of the language. Our main task in this paper is to analyze the educational situation of the Latin-American students who are doing Secondary Education in Galicia, comparing it with the rest of foreigners and Spaniards from the same socioeconomic context. Therefore, we aim to find out if the fluency in Spanish, that almost all Latin-Americans present, make the situation of these students more similar to the one of Spaniards or to rest of foreigners.

Keywords: Latin American students, Discussion group, Interview, Questionnaire, Galicia.

1. Introducción

En este trabajo pretendemos conocer la situación educativa en la que se encuentran los alumnos hispanoamericanos que cursan sus estudios en Galicia, tratando de detectar las dificultades que puedan estar apareciendo en su escolarización.

Los alumnos nacidos en Hispanoamérica constituyen el grupo más numeroso dentro del creciente colectivo de alumnos extranjeros con que cuenta el sistema educativo gallego. En concreto, durante el curso 2003-2004 los hispanoamericanos representan el 65% del total de 6699 alumnos nacidos fuera de España¹, que suponen un 1,7% del alumnado total en este ámbito geográfico. Cuatro de los cinco países de los que con mayor frecuencia procede el alumnado extranjero escolarizado en Galicia (Argentina, Colombia, Venezuela, Portugal y Uruguay) se sitúan en Hispanoamérica.

La literatura sobre el tema apunta la existencia de una serie de dificultades que, si no pueden ser consideradas como propias del alumnado extranjero, si aparecen con mayor frecuencia en este colectivo que en el resto de los alumnos. Se ha apuntado la influencia de una serie de factores lingüísticos, sociales y culturales en la aparición de estas dificultades. Algunos interrogantes que nos planteamos al inicio de este trabajo, son: ¿tienen los hispanoamericanos las mismas dificultades que el resto de los alumnos extranjeros?, ¿implica el dominio de la lengua castellana que en la mayoría de los casos presentan los alumnos hispanoamericanos la ausencia de unas dificultades específicas en este colectivo?; en resumen, ¿es su situación más cercana a la del resto de alumnos extranjeros o a la de los alumnos autóctonos?.

2. Planteamiento y diseño de la investigación

El objetivo general que nos planteamos con esta investigación es el estudio de la situación educativa en la que se encuentran los alumnos hispanoamericanos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos gallegos. Entre los objetivos específicos de nuestro trabajo, cabe destacar los siguientes:

- a) Estudiar las características psico-sociales de los alumnos hispanoamericanos, tratando de establecer su grado de integración en el sistema educativo.
- b) Explorar el contexto familiar de estos alumnos, en especial aquellos factores que puedan estar influyendo negativamente en su proceso educativo.

1 Según datos facilitados por la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

- c) Conocer las dificultades más frecuentes en relación al aprendizaje de los alumnos hispanoamericanos.

Partiendo de los objetivos expuestos, planteamos un enfoque fundamentalmente descriptivo. Combinamos el enfoque cuantitativo y el cualitativo para obtener así un conocimiento más completo y profundo de la problemática asociada a la escolarización de alumnos extranjeros. Asimismo, nuestro trabajo busca una aproximación a un diseño multimétodo de investigación, pudiendo considerarse un diseño trasversal y no-experimental, ya que básicamente busca describir una realidad, estudiando las posibles relaciones existentes entre variables sobre las que el investigador no ha intervenido con anterioridad a la recogida de datos.

La aproximación cuantitativa se realiza desde una perspectiva fundamentalmente descriptiva de carácter extensivo, empleando como instrumentos para la recogida de esta información la aplicación de un cuestionario dirigido a los alumnos (autóctonos y extranjeros, con una parte específica dirigida sólo a éstos últimos) y a los profesores. Estos cuestionarios han sido diseñados expresamente en el marco de esta investigación y existe una versión en gallego y otra en castellano entre las que es posible optar.

La recogida de información cualitativa de algunos miembros de estos dos colectivos se realiza mediante entrevistas a un reducido número de profesores y de grupos de discusión con alumnos extranjeros.

La estrategia a utilizar para integrar la información cuantitativa y cualitativa es la triangulación, ya que pretendemos “el solapamiento o la convergencia de los resultados” propio de esta estrategia (Bericat, 1998:38). Los datos fueron recogidos por la autora durante los meses de mayo y junio de 2003.

2.1. Población y muestra

La población objetivo estudiada son los alumnos hispanoamericanos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en Galicia. Dado que pretendemos analizar la situación educativa de estos alumnos y si presentan una problemática diferencial respecto a los alumnos españoles y a los extranjeros de otras procedencias, necesitaremos también estudiar la población de estos alumnos procedentes del mismo contexto socio-cultural para poder comparar en lo posible los resultados obtenidos.

Para seleccionar la muestra de alumnos extranjeros (hispanoamericanos y de otras procedencias) optamos por un muestreo por conglomerados polietápico, en el que en primer lugar seleccionamos los centros a estudiar y posteriormente dentro de cada uno de ellos las dos aulas en las que centraríamos nuestro trabajo. Para la selección de los centros realizamos

un muestreo por cuotas, controlando dos variables esenciales: el tipo de hábitat (ciudad o villa) y la procedencia de los alumnos extranjeros del centro, según los datos facilitados por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia.

La muestra productora de datos estuvo constituida por un total de 442 alumnos (295 españoles, 81 hispanoamericanos y 66 extranjeros de otras procedencias) pertenecientes a nueve centros públicos, situados tanto en ciudades como en villas, que escolarizan un número relevante de alumnos extranjeros de las principales nacionalidades presentes en Galicia. Respecto al profesorado, de los aproximadamente 200 profesores de la muestra invitada, 71 docentes (35%) respondieron al cuestionario. Por último, la información cualitativa recogida proviene de 9 profesores entrevistados y 17 alumnos extranjeros que participaron en los dos grupos de discusión realizados.

2.2. Análisis de resultados

Dados los objetivos de nuestra investigación y el diseño planteado efectuamos dos tipos de aproximaciones analíticas a los datos recogidos. En primer lugar, análisis descriptivos y exploratorios de datos para describir distribuciones, utilizando descriptivos generales como medianas o porcentajes. En segundo lugar, realizamos una aproximación analítica inferencial para tratar de ver en qué medida los resultados obtenidos pueden ser extrapolados a la población y a las subpoblaciones de referencia. A este respecto, los estadísticos empleados para estudiar la existencia de diferencias significativas varía en función del tipo de variable con que estemos trabajando y del número de grupos que hayan producido datos para esa variable.

Todos los análisis han sido realizados mediante las herramientas contenidas en el paquete estadístico SPSS 11.0 para Windows. Los resultados cuantitativos se complementan con la información cualitativa recogida en las entrevistas y los grupos de discusión, triangulando siempre que sea posible ambos tipos de resultados.

3. Características generales de los centros, profesores y alumnos participantes

La muestra de extranjeros que participan en nuestro estudio está constituida por 81 alumnos procedentes de América Latina (32 argentinos, 16 colombianos, 11 venezolanos, 9 uruguayos, 4 dominicanos, 4 cubanos, 3 brasileños, 1 ecuatoriano y 1 mejicano) y 66 alumnos que agrupamos bajo la etiqueta de “otros extranjeros”, procedentes de trece países entre los

que destacan Suiza (38%), Marruecos (17%), Portugal (17%) y China (8%). Además, contamos con la participación de 295 españoles.

Existen diferencias entre los dos grupos de extranjeros en lo relativo al tiempo de residencia en España, siendo más reciente la llegada de los alumnos hispanoamericanos (que por término medio llevan en España 3,1 años) que la de los extranjeros de otras procedencias, cuyo periodo medio de residencia en nuestro país es de 7,8 años.

También hay variaciones en la procedencia de los progenitores. Entre los hispanoamericanos, son pocos los alumnos que son hijos de padres españoles (5%) o de matrimonios mixtos (21%), siendo ambos progenitores extranjeros en la mayor parte de los casos. Por el contrario, en el caso de los "otros extranjeros" es mucho más frecuente el tener padres españoles (46%) o que sólo uno de ellos sea extranjero (18%), siendo extranjeros tanto el padre como la madre sólo en un 36% de los casos.

Respecto a la muestra de docentes cabe destacar que contamos con una mayor presencia femenina, representando las mujeres un 59% del total. Como media, los profesores que participan en el estudio cuentan con una experiencia docente de 17 años, mientras que la experiencia con alumnos extranjeros es más reducida, con un promedio de 2,5 años, algo lógico si tenemos en cuenta que la llegada de extranjeros a Galicia es reciente. Casi la cuarta parte de los docentes ha estudiado Magisterio o profesorado de EGB y un 7% son pedagogos, psicopedagogos o psicólogos, mientras que dos tercios tienen una formación no relacionada directamente con la Educación sino más bien con la materia que imparten, apareciendo una gran variedad de titulaciones, desde Música o Bellas Artes hasta Arquitectura o Ingeniería.

Todos ellos pertenecen a nueve **centros** de enseñanza públicos, de los que cinco están ubicados en villas y los cuatro restantes en ciudades. De ellos, cuatro tienen una concentración alta ($\geq 10\%$) y los cinco restantes una concentración baja (4-9%) de alumnos extranjeros en el contexto gallego². Por último, cuatro están ubicados en la provincia de Pontevedra, otros cuatro en la de A Coruña y uno en la de Ourense.

² Establecemos estos porcentajes teniendo en cuenta la reducida presencia de alumnos extranjeros en los centros gallegos, aunque otros trabajos realizados en otros lugares de España con mayores concentraciones establecen la categoría "concentración alta" en cotas mucho más altas.

4. Resultados más relevantes sobre las dificultades existentes en la escolarización de los alumnos hispanoamericanos

A continuación expondremos los principales resultados obtenidos sobre las dificultades que los alumnos hispanoamericanos pueden presentar en los ámbitos de la socialización, el aprendizaje y la familia. En todos los aspectos que estudiaremos las investigaciones realizadas previamente en otros lugares de España han detectado carencias en la situación del alumnado inmigrante. Nuestro objetivo aquí será tratar de averiguar en qué medida esas dificultades también están presentes en el caso concreto de los alumnos hispanoamericanos escolarizados en Galicia.

Antes de comenzar, es necesario señalar que tanto el grupo de los hispanoamericanos como el de los alumnos que aquí agrupamos bajo la etiqueta de “otros extranjeros” son -como cualquier grupo humano- colectivos sumamente heterogéneos, por lo que no resulta conveniente atribuir unas dificultades específicas a un alumno por el hecho de pertenecer a uno de estos grupos.

Otra consideración a tener en cuenta es la existencia de tres factores clave en la aparición o no de estas dificultades: la edad con la que el alumno llega a España, el dominio de la lengua y la escolarización que el alumno ha recibido en el país de origen, factor sobre el que expondremos nuestros resultados en primer lugar.

4.1. Relativos al aprendizaje

La primera cuestión que estudiaremos en relación al aprendizaje de los alumnos extranjeros es su **escolarización previa**, que es considerada por el profesorado como el factor más influyente en las dificultades que estos alumnos tienen en la escuela. Así, ante la pregunta *¿a qué cree usted que se deben las dificultades que este grupo de alumnos encuentra en la escuela?* más de la mitad del profesorado (54%) opta por la respuesta “a su escolarización previa”, siendo ésta la respuesta más elegida.

En esta cuestión pedimos a los docentes que señalen *con qué frecuencia aparecen, en los alumnos de las procedencias indicadas (si los ha tenido o los tiene en clase), las siguientes dificultades* siendo una de ellas “presentan carencias de escolarización previa en el país de origen”. Los resultados indican que el profesorado atribuye una falta de escolarización previa sobre todo a los alumnos africanos y, en menor medida, a los hispanoamericanos.

Durante las entrevistas, las referencias que los docentes realizan a la escolarización previa reflejan, en general, un nivel académico inferior en

el caso de los hispanoamericanos al que tienen los alumnos autóctonos, aunque varios profesores hacen la excepción de los alumnos argentinos, cuya preparación previa se considera satisfactoria. En palabras de uno de los profesores:

“los latinoamericanos ¿qué podemos constatar hasta ahora? pues en principio, que hay eh... alumnos dispares. Hubo algún alumno muy bueno, pero en general (...) estarían en un nivel inferior al que aquí tenemos. Cuando un alumno llega a segundo de la ESO, no es un alumno de segundo en cuanto a conocimientos. Cuando se integra en tercero por edad, no tiene los conocimientos propios de un alumno de tercero, entonces, hay siempre como un cierto retraso. Pero digo esto globalmente porque por el contrario tuvimos alguno -estoy pensando en algún argentino- que se integró en Bachillerato y venía extraordinariamente bien preparado”.

Por el contrario, la escolarización previa presenta mayores carencias, dentro del grupo de los latinoamericanos, en el caso de los alumnos colombianos, cubanos y dominicanos, en los que *“se percibe pues una formación escasa, deficiente”*.

Otros profesores destacan la existencia de otros factores relevantes en cuanto a la procedencia más allá del país de origen, como la procedencia rural o urbana:

“según de qué país llegan y según de qué zona del país, traen a veces un nivel académico muy, muy, muy bajo. O sea, te pueden venir niños de la selva venezolana o de Colombia, de las zonas de interior, pues... que apenas saben leer y escribir y eso es lo que genera problemas (...) Algunos te vienen a nivel de primer ciclo de Educación Primaria, entonces es imposible, vamos, es muy difícil, que se centren y prosperen en Secundaria, también le pasaría a un alumno español”.

La cuestión del **rendimiento** escolar ha sido una de las más estudiadas en relación al alumnado extranjero. Existe una larga tradición internacional de estudios que han encontrado un rendimiento escolar pobre en los alumnos extranjeros, especialmente en determinadas materias. Este es un tema sobre el que sigue existiendo una gran controversia en la literatura, también en España, ya que mientras unos estudios señalan la existencia de un rendimiento inferior en el alumnado inmigrante, otros no encuentran un rendimiento más bajo en estos alumnos que en los autóctonos de su mismo contexto socio-cultural.

Una primera aproximación al rendimiento de los alumnos de nuestra muestra la obtenemos al comparar su edad con el curso en el que se encuentran, viendo así cuántos de ellos han tenido que repetir algún curso escolar. Es lo que en otros estudios -que lo toman como único indicador del rendimiento escolar- se ha denominado "**idoneidad**", considerándose idóneos aquellos alumnos que están en el curso que teóricamente les corresponde por su edad (Defensor del Pueblo, 2003).

Los alumnos hispanoamericanos son, después de los españoles, el segundo grupo con un mayor grado de ajuste. En concreto, un 81% de los españoles, un 77% de los hispanoamericanos y un 68% del resto de los extranjeros asisten al curso que les corresponde por edad. Las diferencias encontradas en el grado de ajuste de estos tres grupos no son estadísticamente significativas según los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis ($\chi^2= 5,724$, $p= 0,057$). El retraso es en casi todas las ocasiones de un sólo curso escolar, aunque en un 8% del grupo de "otros extranjeros" es de dos cursos.

No obstante, debemos advertir que en el curso de la investigación hemos constatado que el hecho de que los extranjeros estén en el curso que les corresponde por edad no implica necesariamente la existencia de un rendimiento académico satisfactorio. Esto se debe a que en la mayoría de los centros estudiados cuando los alumnos extranjeros se incorporan al centro son adscritos a un curso tomando como criterio la edad, como establece la Ley. Una parte importante de los alumnos que han participado en nuestro estudio (35%) llevan en España meses o un año, por lo que el ajuste entre su edad y el curso al que asisten no implica la existencia de un rendimiento adecuado, sino que pueden haber sido adscritos "automáticamente". Por lo tanto, los datos sobre idoneidad deben ser tomados con cautela en relación al rendimiento.

Un segundo indicador del rendimiento de los alumnos lo encontramos en la valoración que ellos mismos hacen de sus **calificaciones**. En el cuestionario les pedíamos tanto a los alumnos extranjeros como a los autóctonos que nos dijeran cómo son, en general, sus notas. Si traducimos sus respuestas ("muy malas", "malas", "regular", "buenas" y "muy buenas") a una escala numérica de 5 puntos, encontramos que la mediana (Gráfico 1) está situada en 3 tanto en el grupo de los autóctonos como en el de los alumnos hispanoamericanos y los extranjeros de otras procedencias, lo que apunta la ausencia de grandes discrepancias en las respuestas de estos tres grupos.

Cabe señalar que la valoración negativa ("bastante o muy malas") tiene una presencia bastante menor en el grupo de los hispanoamericanos (14%) que en el de los otros extranjeros (21%) o el de los españoles (18%), como se aprecia en el Gráfico 2. Las diferencias existentes no son estadísticamente significativas según los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis ($\chi^2= 2,323$, $p= 0,313$).

Existen discrepancias en los resultados de las distintas investigaciones realizadas hasta la fecha en España sobre las **materias** en las que el desempeño académico de los extranjeros es mejor y peor. Algunos estudios (García Fernández y Moreno, 2002) han señalado las asignaturas de “Lengua” y “Matemáticas” como aquellas en las que los alumnos extranjeros encuentran mayores dificultades, en opinión del profesorado. El trabajo mencionado apunta a las “Lenguas Extranjeras” como aquellas materias en las que estos alumnos obtienen mejores resultados, debido al mayor desarrollo de las habilidades lingüísticas atribuido a los extranjeros. Por su parte, otras investigaciones (Defensor del Pueblo, 2003), encuentran que las materias de “Matemáticas” y la “Lengua Extranjera” son las más difíciles tanto para los extranjeros como para los autóctonos. En el caso de las “Matemáticas” otros estudios (Siguán, 1998) encuentran que los resultados de los extranjeros son algo más bajos o similares.

Nuestros resultados sobre las materias en los que los alumnos -españoles, hispanoamericanos y extranjeros de otras procedencias- dicen obtener mejores y peores calificaciones se recogen en la Tabla I.

Los alumnos de los tres grupos que venimos estudiando afirman que la materia en la que obtienen mejores calificaciones es la de “Educación Física”, apuntada por un 30,2% de los españoles, un 32,1% de los hispanoamericanos y el 28,8% de los extranjeros de otras procedencias como una de las dos materias en la que obtienen mejores resultados académicos. Existen pequeñas variaciones entre estos grupos en las materias que se situarían en segundo y tercer lugar en esta graduación. Así, en el caso de los españoles estos puestos estarían ocupados por la “Lengua Inglesa” (18,6%) y las “Ciencias Sociales” (17,3%); en el de los hispanoamericanos el segundo lugar correspondería a las “Ciencias Sociales” (22,2%) y el tercero sería compartido por “Educación Plástica” y “Religión o Ética”. Por último, en el caso de los extranjeros de otras procedencias las materias que ocuparían en segundo y tercer puesto como aquellas con mejor rendimiento serían la “Lengua Inglesa” y las “Ciencias Sociales”.

Los resultados de ambos colectivos también son similares respecto a las materias en las que obtienen peores calificaciones. La asignatura de “Matemáticas” es la materia más dura tanto para los autóctonos (41%) como para los hispanoamericanos (53%), siendo especialmente difícil al parecer para estos últimos. La “Lengua Inglesa” es la segunda materia que presenta mayores dificultades tanto para los autóctonos como para los hispanoamericanos, mientras que el tercer lugar en cuanto a dificultad lo ocuparía en el caso de los alumnos autóctonos las “Ciencias Sociales”, mientras que en el de los hispanoamericanos lo hace la “Lengua Castellana”.

Sin embargo, en el caso de los extranjeros de otras procedencias la materia que presenta mayores dificultades es la de “Lengua Castellana”,

ocupando las “Matemáticas” un segundo lugar y siendo la “Lengua Inglesa” la tercera más difícil.

Por lo tanto, no podemos confirmar los resultados que atribuyen una mayor facilidad para los extranjeros en Lenguas Extranjeras. Especialmente los hispanoamericanos no parecen tener una facilidad especial para el inglés, aunque en este caso no podrían beneficiarse de la posible influencia del conocimiento de un segundo idioma ya que en la mayoría de los casos la lengua materna es el castellano. En sentido contrario, tampoco ratificamos los peores resultados en Matemáticas del conjunto de los extranjeros, ya que si esto podría ser aplicable al conjunto de los hispanoamericanos, no lo sería a los extranjeros de otras procedencias. Sí se constatan en el caso de los extranjeros de otras procedencias mayores dificultades con la materia de “Lengua Castellana”, que constituye la asignatura más difícil para este grupo.

Tanto la literatura revisada como el sentido común atribuyen al **dominio de la lengua vehicular de enseñanza** una gran influencia en los resultados académicos de los alumnos extranjeros y, en general, en su integración en la escuela. En Galicia, es necesario tener en cuenta que la enseñanza se realiza en dos lenguas, por lo que pueden presentarse complicaciones añadidas. Los profesores que participan en nuestro estudio consideran que las dificultades de los extranjeros con el idioma constituyen el segundo factor más relevante (tras las carencias en la escolarización previa) en el origen de las dificultades que estos alumnos encuentran en la escuela.

A continuación analizaremos las respuestas dadas por los alumnos extranjeros a la pregunta abierta *¿Qué idiomas sabes hablar?*, incluida en el cuestionario. Las lenguas foráneas no tienen una presencia muy importante en el caso de los hispanoamericanos, siendo las más extendidas el inglés (25,9%), el portugués (3,7%) y el francés (3,7%). Los extranjeros de otras procedencias mencionan un mayor número de lenguas foráneas, siendo las más frecuentes el inglés (19,7%), el árabe (18,2%) y el francés (16,7%), teniendo una menor presencia el portugués (9,1%), el chino (7,6%), el italiano (6,1%), el alemán (6,1%), el holandés (3%) o el lituano (1,5%).

Casi la totalidad de los hispanoamericanos menciona el castellano entre los idiomas que sabe hablar, siendo el porcentaje mucho más bajo en el caso del gallego (37%). Por su parte, el conocimiento del castellano es algo menos frecuente (89,4%) entre los extranjeros de otras procedencias, mientras que el del gallego es más usual (54,5%), algo que seguramente está relacionado con que buena parte de estos alumnos son, como ya vimos, hijos de padres españoles. Estas cifras respecto al conocimiento del gallego resultan preocupantes, ya que esta lengua es utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en buena parte de las materias³.

³ El Decreto 247/1995, de 14 de Septiembre de 1995 (DOG 15 de septiembre), establece en su artículo 5 que durante la ESO deben impartirse en gallego el área de Ciencias Sociales y el

Sin embargo, los testimonios de los hispanoamericanos durante los grupos de discusión indican que el desconocimiento de esta lengua no es completo:

*“Yo algunas veces capto lo que dicen pero... cuando hablan muy rápido no les entiendo nada” (alumna argentina, 5 meses en Galicia).
“Si, yo también lo entiendo y leerlo también, no me cuesta pero obviamente, hablarlo y escribirlo, no” (alumna argentina, 1 año en Galicia).
“Yo también si es una lectura o eso, bien, pero si me hablan,..... si me hablan no lo entiendo nada (...) si lo entiendo, pero si me hablan muy rápido y tal, palabras raras...” (alumno colombiano, 2 años en Galicia).*

También en las entrevistas al profesorado se nos habla en ocasiones de la dificultad añadida que supone para los alumnos extranjeros el que algunas clases se impartan gallego:

“aunque todos tienen muchísima voluntad de aprender pues les cuesta, sobre todo las asignaturas que se imparten en gallego, ¿no? entender el idioma, aunque en general hacen mucho esfuerzo por aprenderlo y por conocerlo. Y en dos años normalmente lo entienden perfectamente, ya”.

Una profesora explica que los hispanoamericanos:

“no tienen dificultad, eh... solamente tienen dificultad porque es una asignatura que se da en gallego y hay que entenderlo en gallego. Pero bueno, yo se lo pongo fácil, pueden traer el libro en castellano, y poco a poco se van... al principio escriben en gallego porque los exámenes tienen que ser en gallego y claro escriben fatal pero bueno, poco a poco, van adaptándose... no tienen dificultad”.

Con los alumnos de otras procedencias las dificultades son mucho mayores, especialmente con los asiáticos y marroquíes. Una profesora habla así de su experiencia con dos alumnos chinos:

“los chinos les da igual que les pongas un texto en gallego o en castellano, que ellos... hasta donde puedan hacer te lo van a

de Ciencias de la Naturaleza, así como las materias optativas de Ciencias Medioambientales y de la Salud y, si es el caso, la optativa ofertada por el centro. También se establece (artículo 9) que en las demás áreas y materias se empleará la lengua establecida en el Proyecto Educativo, el cual debe respetar el equilibrio entre ambas.

hacer, o sea, está clarísimo, de hecho a mí me han hecho trabajos en gallego sin entender ni papa de gallego, ellos cogen el libro, copian, redactan... además me dicen «esto en gallego», saben que está en gallego, «esto en castellano», lo que no se es hasta qué punto entienden, eso ya es más complicado”.

El hecho de haber nacido en otro país pero de padres gallegos es, lógicamente, un elemento que juega a favor del aprendizaje de esta lengua en la escuela, aunque no supone que en todos los casos la hayan aprendido en el ámbito familiar. Así, una profesora explica que

“algunos, incluso lo superan fácilmente porque en su casa, los abuelos, eran gallegos, tienen raíces de aquí y entonces oyeron hablar el gallego alguna vez. Otros, pues no. Este año, por ejemplo, vino una niña que me decía que ella que no oyera hablar gallego nunca”.

Otra profesora nos dice que los alumnos hijos de gallegos *“traen una mezcla, los padres les hablan en una mezcla y se encontró alguna dificultad, de expresarse con poco vocabulario y escribir con faltas de ortografía”.*

Otra cuestión a estudiar es la **motivación** de los alumnos hacia el aprendizaje. Para estudiar esta cuestión analizaremos la valoración que los alumnos (hispanoamericanos, autóctonos y otros extranjeros) realizan de dos aspectos básicos relacionados con el aprendizaje: los contenidos y las actividades.

En el cuestionario aplicado a los alumnos se les pide que señalen en qué medida (“mucho”, “bastante”, “poco”, “nada”) les gustan varias cosas de su colegio, entre ellas “el tipo de actividades que hacéis en clase” y “los contenidos que aprendes”.

En total, un 57% de los españoles, un 49% de los hispanoamericanos y un 41% de los extranjeros de otras procedencias afirman que les gustan bastante o mucho las actividades que realizan en clase, frente a un 41%, 50% y 58% respectivamente que dicen que les gustan poco o nada (Gráfico 3). Aunque no existen grandes diferencias ni éstas tienen significación estadística según los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis ($\chi^2= 1,921$; $p= 0,383$), casi la misma proporción (57%) de españoles que afirma que les gustan mucho o bastante las actividades corresponde en el grupo de “otros extranjeros” a aquellos que dicen que les gustan poco o nada (58%).

Los resultados obtenidos respecto a los contenidos (Gráfico 4) reflejan, en general, una valoración más positiva que en el caso de las actividades. En total, un 77% de los españoles, un 75% de los hispanoamericanos y un 70% de los extranjeros de otras procedencias afirman que les gustan bas-

tante o mucho los contenidos que trabajan en clase, frente a un 22%, 20% y 26% respectivamente que dicen que les gustan poco o nada. Tampoco en este caso existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2= 0,588$; $p= 0,745$) entre los tres grupos.

Para terminar con este apartado relativo al aprendizaje, hablaremos de dos dificultades que, según el profesorado, pueden considerarse más propias del alumnado autóctono que de los extranjeros. Se trata en concreto de los problemas de conducta y el absentismo escolar, que según el profesorado aparecen más a menudo entre los españoles que entre los extranjeros, sea cual sea su procedencia.

Dentro del conjunto de los extranjeros, cabe destacar que los problemas de conducta parecen ser especialmente poco frecuentes en el alumnado hispanoamericano. En las entrevistas, los profesores destacan repetidamente la buena educación de los alumnos hispanoamericanos y su buena conducta, en especial de los alumnos argentinos. Un profesor afirma que *“en los alumnos argentinos lo que llama la atención es su excelente comportamiento y su magnífica educación”*.

En las escasas ocasiones en que durante las entrevistas se habla de algún extranjero con problemas de conducta en los alumnos, éste suele ser un varón marroquí. En una entrevista un profesor dice en referencia a estos alumnos que *“los marroquíes se integran peor, se meten en los grupos más marginales. Los varones son conflictivos activos, las chicas son pasivas”*.

Según el profesorado, también el absentismo escolar es más frecuente entre los alumnos españoles que en cualquiera de los extranjeros, sea cual sea su procedencia. De entre los extranjeros, el grupo en el que con mayor frecuencia aparece el absentismo escolar según el profesorado son los africanos, seguidos de los hispanoamericanos. Por el contrario, el grupo de extranjeros con un menor absentismo según el profesorado es el de los asiáticos, seguidos de los que han nacido en Europa.

4.2. Relativos a la socialización

Los alumnos hispanoamericanos son los que dicen tener un menor **número de amigos**, superando los que afirman dentro de este colectivo tener “pocos” amigos en 9 puntos a los extranjeros de otras procedencias que realizan esta afirmación y en 17 puntos a los españoles. Esto puede deberse en gran medida a que, como vimos, son los hispanoamericanos los que más recientemente han llegado a España.

Una característica de la socialización de los extranjeros es la tendencia a relacionarse con personas del propio grupo, lo que se conoce como **socialización endogrupal**. Según nuestros resultados, los alumnos his-

panoamericanos son los que con menor frecuencia dicen relacionarse con alumnos españoles dentro del centro escolar (Gráfico 5), aunque siguen siendo mayoritarios (80%) los que optan por este tipo de relaciones. Si el porcentaje de alumnos extranjeros de otras procedencias que dicen que la mayoría de sus amigos del colegio son extranjeros es muy bajo (4%), en el caso de los hispanoamericanos se triplica (12%).

La tendencia a la socialización endogrupal que constatamos en el interior del centro educativo es aún más fuerte en las relaciones que se establecen fuera de él. Esta afirmación es aplicable a los tres grupos que venimos analizando, aunque es especialmente acentuada en el caso de los alumnos hispanoamericanos (Gráfico 6), de los que casi la cuarta parte afirma que la mayoría de los amigos que tiene fuera de la escuela son también extranjeros, porcentaje que en el grupo de “otros extranjeros” no alcanza la quinta parte del total.

Parte de esta tendencia a relacionarse con el propio grupo podría explicarse por la existencia en el grupo mayoritario de **actitudes** negativas ante la presencia de extranjeros en el centro y el consiguiente sentimiento de discriminación entre los extranjeros. Pese a que las actitudes negativas no parecen darse a menudo (Gráfico 7), el sentimiento de discriminación no es infrecuente entre los extranjeros (Gráfico 8).

Los alumnos hispanoamericanos son claramente los que manifiestan una opinión más favorable acerca de la presencia de alumnos de diferentes países y culturas en el centro educativo. Casi tres cuartas partes de estos alumnos afirman que les gusta mucho la presencia de esta diversidad, seguidos a cierta distancia por los extranjeros de otras procedencias (39%) y por los españoles (34%) que hacen esta afirmación. Una explicación a este resultado es que los hispanoamericanos forman parte de esa diversidad sobre la que están opinando, si bien es cierto que también los extranjeros de otras procedencias lo son y no muestran opiniones tan positivas. Quizá el hecho de haber llegado hace menos tiempo hace que los hispanoamericanos se reconozcan más como parte de ese fenómeno de creciente multiculturalidad en las aulas.

También son los alumnos hispanoamericanos los que dicen sentirse discriminados más a menudo por sus compañeros, seguidos por los extranjeros de otras procedencias, aunque las diferencias encontradas no tienen significación estadística según la prueba de Mann-Whitney ($U_{M-W} = 2373,500$; $p = 0,134$). En concreto, algo más de un tercio de los hispanoamericanos se sienten discriminados por sus compañeros “a veces” o “con frecuencia”, mientras que entre los extranjeros de otras procedencias este porcentaje es 11 puntos más bajo. Si descendemos al análisis por nacionalidades, dentro del conjunto de “otros extranjeros” serían los marroquíes los que se sienten discriminados más a menudo, afirmando tan sólo un 18% de ellos no sentirse discriminados “nunca” por sus compañeros. Entre los hispanoamericanos destacan

los alumnos argentinos, segundo grupo tras los marroquíes en cuanto al sentimiento de discriminación, de los que un 44% se siente discriminado a veces o con frecuencia.

En general, los alumnos extranjeros mantienen una **identidad cultural** diferenciada respecto al resto de sus compañeros. Esta identidad se refleja en el grado de conocimiento de la cultura del país de origen y en la afirmación de sentirse más identificado con esta cultura que con la española o gallega.

Los alumnos hispanoamericanos parecen tener un mayor grado de conocimiento de la cultura del país de origen que el resto de extranjeros, algo que puede estar influido por el hecho de que sean estos alumnos los que han llegado a España más recientemente. En concreto, casi cuatro quintas partes de los hispanoamericanos afirman conocer bastante o mucho la cultura de su país de origen, mientras que son la mitad del grupo de "otros extranjeros" los que dan esta respuesta. Estas diferencias son estadísticamente significativas según los resultados de la prueba de Mann-Whitney ($U_{M-W} = 1917,500$; $p = 0,002$).

La identificación con la cultura del país de origen es también mucho más alta en el grupo de los latinoamericanos (75%) que entre los extranjeros de otras procedencias (29%). Los residuos estandarizados apuntan como tendencias la existencia de una relación positiva y significativa entre ser latinoamericano ($Z_{resid} = +5,5$) y sentirse más identificado con la cultura del país de origen y también entre ser extranjero de otra procedencia y sentirse identificado con la cultura española ($Z_{resid} = +5,6$).

Factores que pueden influir en este resultado son el mayor tiempo de residencia del grupo de extranjeros de otras procedencias en España y también el hecho de que es más frecuente entre estos alumnos el que sus padres sean españoles.

Sin embargo, el no sentirse identificados no significa que renieguen del país de origen. A la pregunta "*Si pudieras elegir, ¿dónde te gustaría haber nacido?*" un 81% de los hispanoamericanos y un 70% de los otros extranjeros responden que en su país, eligiendo los restantes la opción "otro país".

4.3. Relativos al contexto familiar

Diversas investigaciones realizadas en otros puntos de España señalan algunos elementos del contexto familiar de los alumnos extranjeros que pueden afectar negativamente a integración educativa, entre los que destacan el bajo **nivel educativo** de algunos padres extranjeros, las bajas expectativas educativas que en ocasiones tienen respecto a sus hijos o la escasa ayuda que estos alumnos reciben en el ámbito familiar en relación a las cuestiones escolares. En este apartado veremos si estas circunstancias aparecen en el ámbito familiar de los hispanoamericanos escolarizados en Galicia.

Como puede apreciarse en el Gráfico 9, el nivel educativo de los padres de alumnos hispanoamericanos es superior al de los padres de los alumnos extranjeros de otras procedencias y también es más alto que el de los españoles de su contexto socio-económico. El porcentaje de padres de alumnos hispanoamericanos que han cursado la educación superior (25%) cuadruplica a los que tienen este nivel educativo entre los extranjeros de otras procedencias (6%) y casi duplica al porcentaje de padres españoles que se encuentran en esta circunstancia (14%).

En el mismo sentido, existen también diferencias muy relevantes en el nivel educativo de las madres (Gráfico 10), siendo éste más alto en el caso de las hispanoamericanas, de las que algo más de la quinta parte tiene estudios superiores y entre las que el porcentaje de las que no han sido escolarizadas es inexistente, al igual que entre las españolas.

Sin embargo, parece que este nivel educativo más alto no conlleva un mejor **empleo**, si estudiamos las ocupaciones más frecuentes en estos colectivos (Tabla II). En el caso de los padres de alumnos hispanoamericanos, lo más frecuente es el trabajo en la construcción (16%), seguido del trabajo en comercios y otros servicios (8,6%) y los profesionales (8,6%). Por su parte, los padres de los alumnos nacidos en otros lugares del extranjero (recordemos que en un 46% de los casos los padres de estos alumnos son españoles) trabajan fundamentalmente en fábricas y talleres (19,7%), en la construcción (18,2%) y en la venta ambulante (15,2%). Por último, los progenitores de alumnos españoles trabajan principalmente en la construcción (19,7%), fábricas y talleres (17,6%) y el comercio y otros servicios (10,2%).

Por su parte, la mayoría de las madres de alumnos hispanoamericanos que trabajan fuera de casa lo hacen en la hostelería (21%), en la limpieza, asistencia doméstica y cuidado de ancianos (11,1%) o en el comercio y otros servicios (8,6%). Las madres de alumnos extranjeros de otras procedencias trabajan en fábricas y talleres (12,1%) y en la limpieza, asistencia doméstica y cuidado de ancianos (12,1%). Las madres de alumnos españoles trabajan mayoritariamente en fabricas y talleres (11,5%) y en el comercio y otros servicios (11,25). El paro tiene una mayor incidencia entre las hispanoamericanas (9,9%) que entre las madres de alumnos extranjeros de otras

procedencias (0) y entre las españolas (5,1%). Las hispanoamericanas son las que en menor medida son amas de casa (34,6%), seguidas de cerca por las españolas (36,3%), siendo mucho más frecuente que se ocupen en esta labor las madres de extranjeros de otras procedencias (54,5%).

La **separación de una parte de la familia** que permanece en el país de origen es una de las consecuencias más dramáticas de las migraciones y potencialmente puede afectar negativamente a la integración socio-educativa de los alumnos extranjeros. Este tipo de situaciones es más frecuente entre los alumnos hispanoamericanos que en el resto de los extranjeros y los españoles. Mas de un tercio (36%) de los hispanoamericanos no vive con todos los componentes del núcleo familiar, siendo la ausencia más frecuente la del padre (25%, de los que en un 7% se combina con la de algún hermano), mientras que en el caso de los “otros extranjeros” (14%) y en el de los españoles (8%) la ausencia del progenitor es mucho menos frecuente. Es necesario llamar la atención en este punto sobre los alumnos colombianos, cuya situación como colectivo consideramos preocupante, dado que un 69% de estos alumnos no vive con su padre, estando esta ausencia acompañada en un 25% de los casos por la de un hermano.

Un elemento fundamental a tener en cuenta en la planificación de cualquier tipo de intervención con la población inmigrante es el **periodo de residencia en el país**. Aunque en ocasiones tendemos a creer que la mayor parte de los inmigrantes piensan regresar en un futuro más o menos lejano al país de origen, lo cierto es que, según las respuestas de los propios alumnos, una amplia mayoría tanto de las familias de alumnos hispanoamericanos (86%) como del resto de los extranjeros (81%) piensan permanecer en España. Respecto a los alumnos, es interesante saber algo sobre sus preferencias sobre este asunto. El grado de acuerdo entre lo decidido por la familia y lo que el alumno desearía es menor en el caso de los hispanoamericanos que en el grupo del resto de extranjeros. Más de un tercio (36%) de estos alumnos preferirían volver al país de origen, estando en desacuerdo con el proyecto familiar algo más de la cuarta parte. En el grupo de “otros extranjeros” la proporción de alumnos que están en desacuerdo con la decisión de sus padres es menor (19%), prefiriendo regresar al país de origen un 30%.

Las **lenguas foráneas** tienen una presencia muy reducida **en el ámbito familiar** de los alumnos hispanoamericanos. Todos los alumnos de esta procedencia utilizan el castellano para comunicarse con su familia, si bien algunos de ellos mencionan el uso de algunas de sus variantes (colombiano, argentino, mexicano, venezolano) y no el término “castellano” o “español”. Cinco alumnos (6,2%) emplean el gallego además del castellano en el ámbito familiar. De ellos, dos son hijos de padres extranjeros (colombianos y dominicanos), dos de padres españoles y uno de un matrimonio mixto. Parece que en casos de matrimonios mixtos predomina el uso de la lengua común ya

que de los 17 alumnos hispanoamericanos hijos de matrimonios mixtos que participan en nuestro estudio sólo uno -procedente de Ecuador- emplea el gallego en el ámbito familiar. Tampoco su uso está muy extendido en el caso de hijos de padres españoles (emigrantes retornados) ya que sólo aparece en la mitad de los 4 alumnos hispanoamericanos en esta situación con los que contamos. Por último, los únicos dos casos de alumnos hispanoamericanos que utilizan lenguas extranjeras en su familia son los de los dos alumnos nacidos en Brasil de nuestra muestra, que utilizan el brasileño como única lengua para comunicarse en el ámbito familiar.

Entre los alumnos extranjeros de otras procedencias el uso de lenguas foráneas en el ámbito familiar está más extendido. Aún así, más de la mitad de estos alumnos usan el castellano para comunicarse en el ámbito familiar, ya sea como única lengua (27%), junto con el gallego (12%) o junto con una tercera lengua (10,6%). Tanto en los casos en los que se combina el castellano y el gallego (12%) como en aquellos en los que se habla sólo gallego en la familia (16,7%), se trata casi siempre de alumnos nacidos en Suiza cuyos padres son gallegos que emigraron y han retornado, o bien familias procedentes de Portugal que emplean el gallego seguramente por su proximidad a su lengua de origen.

Las lenguas foráneas más frecuentes son el árabe, que hablan en el ámbito familiar un 18% de los alumnos de nuestra muestra, en raras ocasiones en combinación con el castellano (3%). Todos los alumnos de nuestra reducida muestra de alumnos asiáticos (7,6%) utilizan únicamente el chino para comunicarse con su familia. El portugués aparece en un porcentaje similar, en la mitad de los casos en combinación con el castellano o el gallego. Otras lenguas con una presencia mucho más reducida son el italiano, que hablan 3 alumnos, el francés, que emplean 2 alumnos, el alemán, el holandés y el lituano que aparecen sólo en un caso siempre -excepto el caso del lituano- en combinación con alguna de las lenguas empleadas en Galicia y casi siempre en familias constituidas por matrimonios mixtos. Sólo cuatro familias de las 30 que tenemos en las que los padres son españoles y los hijos extranjeros (en este caso, dos nacidos en Suiza, uno en Holanda y otro en Alemania) se conserva el uso de una lengua foránea en (holandés, alemán, francés e italiano en el caso de una alumna nacida en Suiza) en el ámbito familiar. En el caso de las 12 familias constituidas por matrimonios mixtos con las que contamos, 5 hablan una lengua extranjera en el ámbito familiar.

Parece que la falta o ausencia de **ayuda en casa** respecto a las cuestiones o asuntos escolares no es una situación frecuente en el caso de los alumnos españoles ni en el de los hispanoamericanos, estando en torno a la décima parte el porcentaje de estos alumnos que afirman no recibir ayuda de nadie en casa en relación con estos asuntos. Sí parece una situación más frecuente entre los extranjeros de otras procedencias, de los que más de una cuarta parte (27%) dan esta respuesta.

Otra cuestión que merece ser estudiada es la persona de la que procede esta ayuda. Más de dos cuartas partes (43%) de los hispanoamericanos dicen recibir ayuda de la madre y de otra persona, grupo en el que en la mayoría de los casos englobamos respuestas que hacen referencia a los hermanos o amigos. Esta última respuesta es la más frecuente en el caso del grupo de extranjeros de otras procedencias (32%) y también en el de los españoles (30%).

Las **expectativas** de los padres de alumnos hispanoamericanos respecto a la educación de sus hijos son muy similares a las de los padres de alumnos españoles y en general, algo más altas que las de los padres de alumnos extranjeros de otras procedencias. Así, el porcentaje de padres de alumnos españoles e hispanoamericanos que quieren que sus hijos estudien Bachillerato al terminar la ESO es idéntico (67%) y supera en 8 puntos a los extranjeros de otras procedencias que dan esta respuesta. En ambos colectivos es relativamente frecuente la opción “otra respuesta” (15%) en la que suelen hacer referencia al deseo de los padres de que sean ellos los que decidan qué quieren hacer. Por último, algo menos de la cuarta parte (23%) de los padres de extranjeros de otras procedencias prefieren que sus hijos comiencen a trabajar al terminar la Educación Obligatoria, porcentaje que supera en 16 y 13 puntos respectivamente a los españoles e hispanoamericanos que dan esta respuesta.

A la pregunta realizada en los cuestionarios dirigidos al profesorado de si, en comparación con las familias gallegas, las **familias extranjeras se relacionan con el centro** educativo más o menos, algo menos de la mitad del profesorado (45,1%) cree que las familias extranjeras tienen aproximadamente el mismo grado de relación con el centro educativo que las familias gallegas. Sin embargo, más de un tercio de los profesores piensa que estas familias se relacionan menos con el centro educativo que las autóctonas, ya sea en mayor (“mucho menos”: 12,7%) o menor (“algo menos”: 22,5%) medida. Es destacable que tan sólo algo menos del 3% del profesorado piensa que las familias extranjeras tienen más relación con el centro educativo que las autóctonas.

En las entrevistas realizadas al profesorado abordamos también el tema de la relación de las familias extranjeras con el centro educativo. Los profesores coinciden en señalar que las familias extranjeras tienen, en conjunto, una relación algo menor con el centro que las españolas, aunque es frecuente que maticen sus respuestas en función de la procedencia de estas familias. Existen, por tanto, valoraciones muy diferentes por parte del profesorado de su relación con las familias de los alumnos extranjeros en función de la procedencia de las familias de las que estén hablando.

Así, los profesores coinciden en señalar la excelente relación que tienen con los padres de los alumnos latinoamericanos y el interés que éstos mues-

tran por la educación de sus hijos. Sobre los argentinos, un profesor nos dice, que *“las familias participan más que el resto y se preocupan mucho de la educación de sus hijos”*.

También las familias procedentes de otros países de Latinoamérica mantienen una relación satisfactoria con el profesorado. Así, la tutora de un aula con dos alumnos colombianos y dos venezolanos afirma que estas familias:

“tienen más interés, sobre todo los que vinieron nuevos este año, de fuera. Por ejemplo, uno de los colombianos viene de Cataluña, y se vino a hablar su madre ya los primeros días, pues para explicarme toda la situación y tal. Y otro de los venezolanos también, porque los otros ya llevan aquí varios años, y entonces... bueno, ya saben un poco la dinámica del centro y bueno, cuando les llamé para entrevistarnos vinieron y listo”.

Otra profesora afirma que *“los padres (vienen) incluso sin avisar, son muy interesados (...) ya te digo, tengo dos argentinas y el venezolano y muy atentos todos y tratan de que los niños estén bien, que no les falte nada”*.

En el caso de las familias marroquíes, los profesores señalan que acuden al centro sólo cuando se les llama, y destacan las dificultades derivadas del escaso dominio del castellano y/o el gallego por parte de los padres de estos alumnos. También llaman la atención sobre el hecho de que siempre es el padre el que se relaciona con el centro, y nunca las mujeres de la familia. Todos estos factores se reflejan en la explicación de un profesor sobre su relación con las familias marroquíes que recogemos a continuación:

“en cuanto se les avisa para que vengan, vienen (...) el padre, que es el que viene, nunca viene la madre o una hermana (...) porque las madres no salen. Vienen al centro sólo cuando se les llama o se les cita por algún problema o alguna información que se les quiere dar. Generalmente no comprenden bien ellos el idioma entonces a veces la información que ellos reciben pues no la comprenden y tienes que usar al hijo, o un primo, o a otro alumno que domine más el idioma, de traductor. Eso dificulta, porque a veces no puedes ser tan claro con el padre como quisieras al estar el chico delante, entonces eso presenta algunas dificultades”.

En sólo una entrevista hemos obtenido información sobre la relación con las familias asiáticas, algo que era de esperar teniendo en cuenta la escasa presencia de alumnos de esta procedencia en Galicia. La tutora de un aula

en la que se encuentran escolarizados dos alumnos chinos nos cuenta que la relación con sus padres es inexistente, porque:

“realmente como ya sabíamos que no entendían nada pues no... o sea, porque cuando vivieron a matricularlos no vinieron los padres, vinieron la otra familia lleva aquí varios años, porque los padres no saben nada de español (...) Las notas se las mandamos... y yo no se quién se las lee, porque realmente no se si los padres saben hablar español pero yo pienso que no”.

En resumen, los factores que apuntan los profesores como causantes de la menor relación con los extranjeros son el amplio horario laboral de algunos de estos padres, que les dificulta el acudir al centro, así como el bajo nivel cultural y de integración social de las familias. También señalan en relación a las familias de determinadas procedencias, el escaso dominio de la lengua castellana y/o gallega como obstáculo en esta relación.

5- Conclusiones

La situación de los alumnos hispanoamericanos en lo relativo al aprendizaje es algo mejor que la de los extranjeros de otras procedencias, lo que seguramente está relacionado con una mejor preparación previa y con su dominio del castellano. Sin embargo, no puede decirse que sea -en general- superior a la de los españoles.

Por el contrario, la socialización de los hispanoamericanos es algo peor que la de los extranjeros de otras procedencias, algo que puede estar vinculado al hecho de que son los latinoamericanos los que han llegado más recientemente a España.

Por último, el ámbito familiar de los hispanoamericanos puede ser considerado como el más favorable en relación a la integración educativa del alumno, siendo incluso sus condiciones ligeramente más positivas a las de los alumnos españoles del mismo contexto socioeconómico.

Bibliografía

- Bartolomé, M. (1997): *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs.
- Bericat, E. (1998): *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Ariel Sociología, Barcelona.
- Calvo Buezas, T. (2000): *Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Cauce Editorial, Madrid.
- CC.OO. (2002): *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. Autor, Madrid.
- Defensor del Pueblo (2003): *Escolarización del alumnado de origen inmigrante: análisis descriptivo y estudio empírico*. Informe de Investigación Inédito. Disponible en la web www.defensordelpueblo.es.
- García Fernández, J.A. y Moreno, I. (2002): *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid, Madrid.
- Goenechea, C. (2001): Estudio descriptivo del alumnado extranjero escolarizado en Galicia. *Migraciones*, 10, pp. 135-159.
- Luque, A. (1995): Las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes. *Intervención Psicosocial*, IV (10), pp. 89-102.
- Siguán, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Paidós Educador, Barcelona.
- Terren, E. (2001): *El contacto intercultural en la escuela: la experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña*. Servicio de Publicacións, Universidade da Coruña, A Coruña.

Anexos

Gráfico 1. Calificaciones según los alumnos

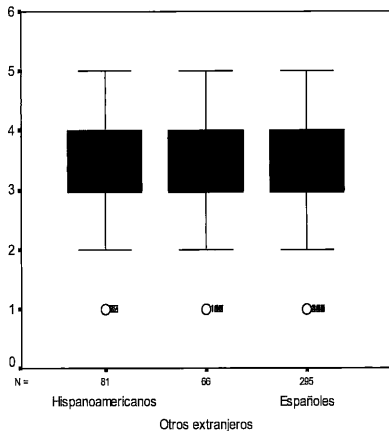


Gráfico 2. Calificaciones según los alumnos

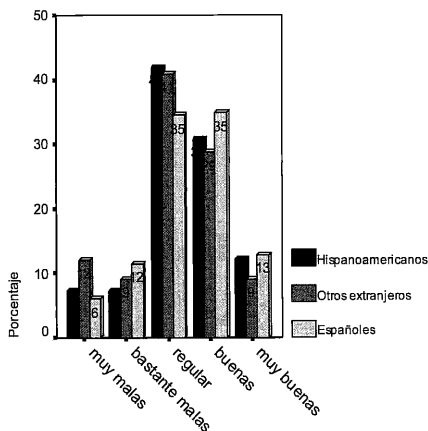


Gráfico 3. Valoración de las actividades

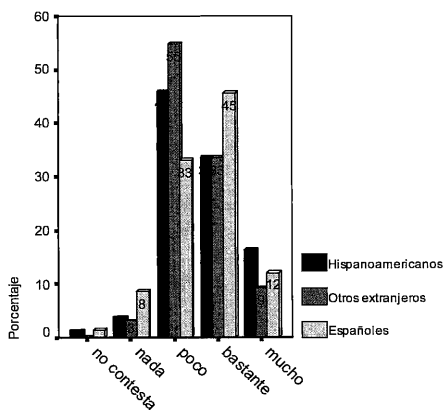
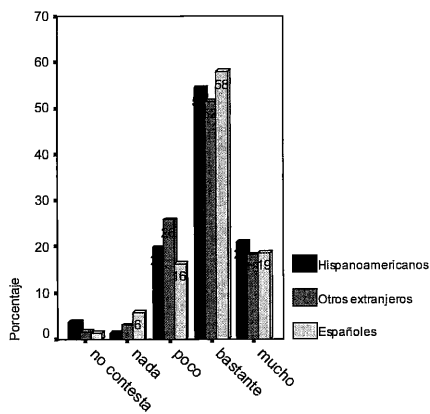


Gráfico 4. Valoración de los contenidos



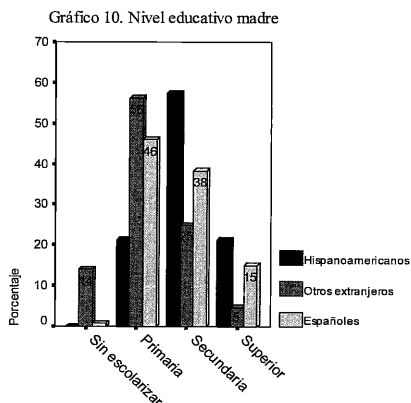
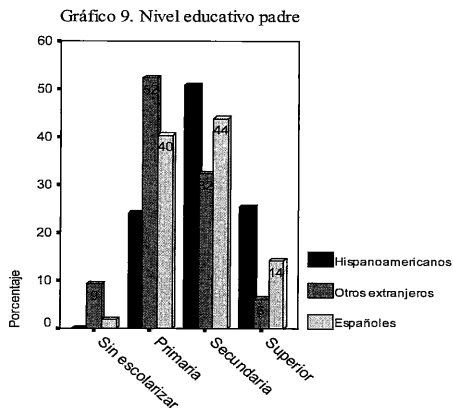
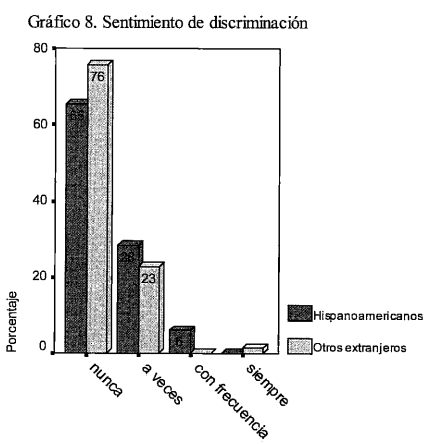
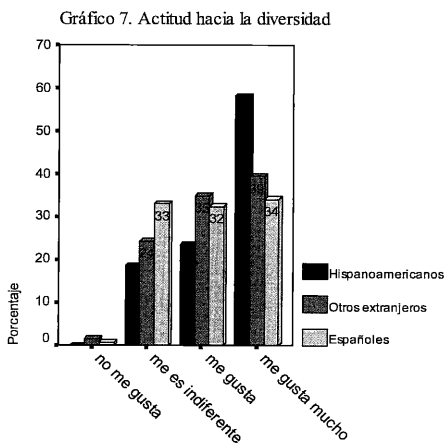
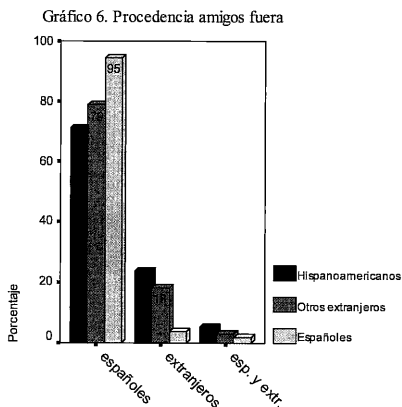
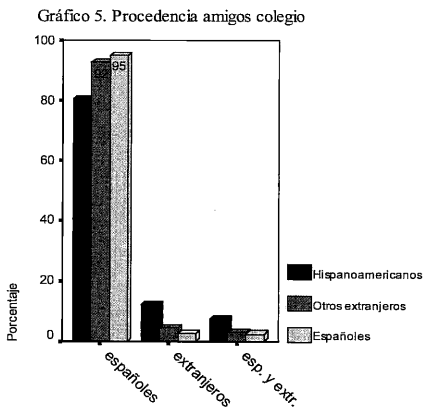


Tabla 1. Materias en las que obtienen mejores y peores calificaciones

Mejores y peores calificaciones	Españoles		Hispanoamericanos		Extranjeros otras procedencias	
	Peores % ¹	Mejores %	Peores %	Mejores %	Peores %	Mejores %
Lengua Gallega	12,2	10,8	3,7	2,5	16,7	12,1
Lengua Castellana	17,3	10,5	23,5	9,9	30,3	4,5
Lengua Inglesa	24,4	18,6	34,6	12,3	24,2	19,7
Lengua Francesa	9,5	2,7	4,9	2,5	4,5	12,1
CC. Sociales, Geografía e Historia	19,7	17,3	19,8	22,2	21,2	19,7
Matemáticas	41	16,3	53,1	11,1	27,3	18,2
Educación Física	6,4	30,2	4,9	32,1	4,5	28,8
CC. Naturaleza	7,8	15,6	3,7	11,1	10,6	13,6
Educación Plástica/Dibujo	3,7	13,2	7,4	16,1	0	7,6
Tecnología	14,6	5,8	13,6	12,3	10,6	6,1
Música	6,1	9,8	4,9	13,6	4,5	4,5
Religión/ Ética	2,4	16,9	0	16,1	1,5	15,2
Optativas I/II	0,3	5	1,2	9,9	0	4,5
Física y química	12,5	4,4	9,9	6,2	9,1	3,0
Biología	3,4	6,4	1,2	6,2	6,1	1,5
Informática	0,6	5	1,2	0	0	7,6

Tabla 2. Ocupación padres (en %)

Ocupación	Hispanoamericanos		Otros Extranjeros		Españoles	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
Empleados comercio y otros servicios	8,6	8,6	4,5	7,6	10,2	11,2
Trabajadores fábricas y talleres	21	4,9	19,7	12,1	17,6	11,5
Marineros	1,2	0	0	0	2,4	0
Ganaderos	1,2	0	1,5	0	0,7	0,3
Minería	0	0	0	0	1,4	0
Construcción	16	0	18,2	0	19,7	0
Hostelería	6,2	21	10,6	6,1	3,1	5,1
Limpieza, asistencia doméstica y cuidado de ancianos	1,2	11,1	0	12,1	0	10,8
Transporte y distribución	7,4	0	4,5	0	7,8	0,3
Comerciales y representantes	2,5	2,5	0	0	4,1	0,3
Venta ambulante	0	0	15,2	0	0,3	0
Vigilancia y seguridad privadas	1,2	0	0	0	1,7	0
Personal administrativo	2,5	0	1,5	4,5	2,4	3,4
Personal directivo	2,5	0	1,5	0	1,0	0,3
Personal sanitario	0	1,2	3	0	0,3	2,7
Profesionales	8,6	2,5	0	0	6,1	6,4
Empresarios autónomos	2,5	1,2	7,6	0	4,1	1,7
Funcionario/a	0	0	0	0	4,1	3,1
Amo/a de casa	0	34,6	0	54,5	0,3	36,3
Jubilado/a	2,5	0	1,5	0	2,4	0,3
Parado/a	4,9	9,9	4,5	0	1,7	5,1
Fallecido/a	1,2	0	0	1,5	1,7	0,7
Trabajos no especificados	2,5	1,2	3	0	1,7	0,3
No sabe/ No contesta	6,2	1,2	3	1,5	3,1	0

¹ Tanto en ésta como en las demás columnas los porcentajes no suman el 100% dado que pedíamos a los alumnos que nos dieran 2 respuestas y la importancia de cada una se ha calculado respecto al total (n).