

## ESTUDIO EMPÍRICO DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN GALICIA

Cristina Goenechea Permisán

(crisgoe@usc.es)

Departamento MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela

### RESUMEN

*Una vez constatada la creciente presencia de alumnos extranjeros en el sistema educativo español, actualmente resulta urgente estudiar con detalle en qué situación se encuentran estos alumnos, tratando de señalar las dificultades que pueden aparecer en su escolarización para posteriormente buscar modos de prevenirlas o solventarlas.*

*Este es el objetivo de la investigación que presentamos en este texto, realizada en el contexto gallego y centrada en el estudio de la situación en que se encuentra una muestra de alumnos extranjeros y autóctonos de Educación Secundaria y de los profesores que les atienden.*

*La metodología escogida para alcanzar los objetivos mencionados combina la información cualitativa y cuantitativa, recogida mediante la aplicación de tres instrumentos (entrevista a profesores, grupos de discusión con alumnos extranjeros y cuestionarios dirigidos a ambos colectivos) tratando de lograr una imagen completa y realista de la situación en que actualmente se encuentran los alumnos extranjeros escolarizados en Galicia.*

**Palabras clave:** *Alumnos extranjeros, Grupo de discusión, Entrevista, Cuestionario, Galicia.*

### ABSTRACT

*Given the fact that an increasing number of foreign pupils are being educated in Spanish state schools, an urgent need to examine the situation of such pupils has arisen; it is therefore necessary to highlight the difficulties faced by these pupils, with a view to identifying ways to solve and also prevent such problems. The main aim of this paper is therefore to carry out the above-mentioned task of identifying, preventing and solving problems encountered, and more particularly in the*

*context of secondary schooling in Galicia; in the paper, the situation of a various pupils (both Spanish and foreign nationals) and their teachers is examined. The methodology used to achieve the aims of this paper involves combining qualitative and quantitative information, which is to be gathered from three main sources: interviews with teachers; discussion groups with foreign pupils; and questionnaires aimed at both of the above groups. In this way, it is expected that a complete and realistic picture of the situation faced by foreign pupils in Galician schools can be obtained.*

*Key words:* Foreign students, Discussion group, Interview, Questionnaire, Galicia.

## I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad puede decirse que el contexto educativo gallego es multicultural, teniendo en cuenta la presencia de 5.455 alumnos extranjeros durante el curso académico 2002-2003<sup>1</sup>, que suponen un 1,4% de los 394.454 alumnos escolarizados. No conviene olvidar, sin embargo, que esta multiculturalidad se distribuye de manera desigual, estando más presente en algunas zonas que en otras. En concreto, destacan claramente por la elevada presencia de alumnos de nacionalidad no española<sup>2</sup> las áreas metropolitanas de las dos ciudades gallegas más importantes (Vigo y A Coruña), siendo también relevante su presencia en algunas ciudades de tamaño medio (Ourense, Santiago de Compostela, Ferrol, Pontevedra y Lugo) y en determinados municipios (Barco de Valdeorras y Carballada de Valdeorras en la provincia de Ourense, Arteixo y Oleiros en la de A Coruña y Vilagarcía de Arousa en Pontevedra). Tampoco encontramos, al igual que en otras zonas de España, una distribución equilibrada de los alumnos extranjeros entre la enseñanza privada y pública, en la que se sitúa algo menos de la quinta parte de estos alumnos.

A nivel estatal, una vez constatada la presencia de un número creciente de alumnos extranjeros y vencida la «sorpresa» inicial que ésta supuso para el sistema educativo, actualmente buena parte de la investigación educativa sobre este tema se centra en el estudio empírico de la situación educativa en la que se encuentran estos alumnos, haciendo hincapié en las dificultades que pueden estar apareciendo en el proceso de escolarización de los alumnos extranjeros, ya constatadas en otros países con una experiencia más prolongada en este tema. La mayor parte de los estudios sobre esta temática realizados en el ámbito español han estado centrados en aquellas zonas que cuentan con un mayor número de alumnos extranjeros: Cataluña y Madrid (que escolarizan al 45,7% del alumnado extranjero durante el curso 2001-2002) junto con otros lugares como Murcia, Canarias, Ceuta o Melilla. Nuestra investigación se centra en el estudio de la situación particular que aparece en Galicia, Comunidad con unas características diferenciales respecto al hecho migratorio que hacen difícil extrapolar a esta zona los resultados de otros trabajos realizados en otros lugares de España. La primera de estas

---

1 «Estadísticas de la educación en España 2002-2003. Datos avance», de la Oficina Estadística del MECED, disponible en la página web de este Ministerio (<http://www.mecd.es>)

2 Datos facilitados por la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia correspondientes al curso 2001-2002.

características es que Galicia puede ser considerado, en terminología sociológica (Terren, 2001) como un «contexto frío» de inmigración, dado que el número de extranjeros es aún bajo —42.462 figuran en el Padrón Municipal de 2002— y supone por el momento un porcentaje pequeño respecto a la población total (1,6%). Otra característica diferencial es la tradición migratoria prolongada del pueblo gallego. Como muestra de la magnitud de este fenómeno, basta señalar que en 1993 todavía más de 800.000 gallegos residían en el extranjero (Álvarez Silvar, 1997). Por último, la procedencia de los extranjeros asentados en Galicia difiere en buena medida de la de los establecidos en el resto de España, existiendo en esta Comunidad Autónoma una mayor presencia de portugueses (en Galicia, casi uno de cuatro extranjeros es portugués) y un mayor peso de los latinoamericanos respecto al total.

Con todo ello, y teniendo en cuenta la carencia de estudios previos realizados en esta zona desde el ámbito pedagógico, nos proponemos describir las dificultades que puedan estar apareciendo en la escolarización de alumnos extranjeros en los centros educativos gallegos, tanto en el ámbito específico del aprendizaje como en los de la socialización o la familia. Trataremos de contrastar en todo momento nuestros resultados con los obtenidos por investigaciones realizadas anteriormente en otras zonas de España.

## **2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO**

### **2.1. Objetivos**

Como objetivo general nos planteamos estudiar la situación educativa en la que se encuentran los alumnos extranjeros que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos gallegos. Esto incluye, por un lado, estudiar cuáles son las dificultades que encuentran durante su proceso de escolarización, pero también la respuesta que tanto el profesorado como los centros educativos están dando a la creciente multiculturalidad existente en las aulas.

Como objetivos específicos de nuestro trabajo, cabe destacar los siguientes:

- a) Estudiar las características psico-sociales de los alumnos extranjeros, tratando de establecer su grado de integración en el sistema educativo.
- b) Explorar el contexto familiar de los alumnos extranjeros, en especial aquellos factores que puedan estar influyendo negativamente en su proceso educativo.
- c) Conocer las dificultades más frecuentes en relación al aprendizaje de los alumnos extranjeros.
- d) Analizar la atención educativa que reciben los alumnos extranjeros en los centros educativos gallegos.

### **2.2. Metodología**

En nuestra aproximación al problema estudiado combinamos el enfoque cuantitativo y el cualitativo para obtener así un conocimiento más completo y profundo de la problemática asociada a la escolarización de alumnos extranjeros.

Partiendo de los objetivos expuestos anteriormente, planteamos un enfoque fundamentalmente descriptivo, también llamado de presente o examen (*survey*) entre cuyos objetivos no está el establecimiento de relaciones de causalidad y sí el de lograr una descripción de la realidad que mejore la comprensión que tenemos de ésta.

Asimismo, nuestro trabajo busca una aproximación a un diseño multimétodo de investigación, entendido como aquel que combina e integra las orientaciones cuantitativa y cualitativa en el marco de un estudio único (Bericat, 1998).

Por otra parte, el nuestro es un diseño transversal —dado que pretende «describir una población en un momento dado» (León y Montero, 2002:128)— 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.

### **2.3. Técnicas de 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 sendos cuestionarios dirigidos a los alumnos —autóctonos y extranjeros, con una parte específica dirigida sólo a éstos últimos— y a los profesores. Estos cuestionarios han sido diseñados expresamente en el marco de esta investigación y existe una versión en gallego y otra en castellano entre las que pueden optar tanto los docentes como los alumnos.

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

Dos de los instrumentos empleados —la entrevista y el cuestionario— son los utilizados con mayor frecuencia en los estudios sobre esta temática realizados hasta la fecha en España<sup>3</sup>. Como innovación, incluimos también el uso del grupo de discusión con alumnos extranjeros, que no había sido empleado —hasta donde nosotros conocemos— en investigaciones previas sobre el tema que nos ocupa en el contexto español.

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.

### **2.4. Población y selección de la muestra**

La población objetivo estudiada son los alumnos extranjeros que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en Galicia. Dado que pretendemos analizar la situación educativa de estos alumnos y su problemática diferencial respecto al conjunto del alumnado, nece-

---

3 Goenechea, C. (2003). «Revisión de las estrategias e instrumentos de recogida de datos utilizados en investigaciones con población escolar inmigrante en España», en Actas del XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa «Investigación y Sociedad», celebrado en Granada, del 25 al 27 de septiembre de 2003.

sitaremos también estudiar la población de alumnos autóctonos procedentes del mismo contexto socio-cultural para poder comparar en lo posible los resultados obtenidos.

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

La muestra invitada está constituida por diez centros que cuentan con un número importante de alumnos extranjeros, situados tanto en ciudades como en villas, que escolarizan un número relevante de alumnos extranjeros de las principales nacionalidades presentes en Galicia.

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

## **2.5. 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. Así, en el caso de variables ordinales en las que contamos con dos grupos hemos utilizado la U de Mann-Whitney, mientras que cuando debemos comparar más de dos grupos hemos optado por la prueba de Kruskal-Wallis. Por su parte, en el caso de variables ordinales trabajaremos con Chi-cuadrado y con los residuos estandarizados obtenidos para cada cruce de los subgrupos de las variables estudiadas. Por último, cuando las variables estudiadas puedan ser tratadas como de intervalo y trabajemos con información de más de dos grupos, realizaremos una análisis ANOVA incluyendo la prueba de Scheffe, si bien dado que en general no se cumplen plenamente los supuestos necesarios para aplicar los análisis anteriores, realizaremos además la prueba de Kruskal-Wallis para mejor sopesar los resultados obtenidos.

Todos estos 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. RESULTADOS MÁS RELEVANTES

A continuación ofrecemos una síntesis de los principales resultados obtenidos en nuestra investigación, comenzando por una caracterización de la muestra de docentes y alumnos productora de datos que precede a los resultados obtenidos sobre la existencia de unas dificultades características de los alumnos extranjeros —o parte de éstos— en tres ámbitos (socialización, aprendizaje y familia) y acerca de la respuesta que el sistema educativo está dando en la actualidad a estas dificultades.

#### 3.1. Características generales de los centros, profesores y alumnos participantes

Respecto a los **alumnos**, cabe destacar que los países de los que más a menudo proceden los 147 alumnos extranjeros son: Argentina (22%), Suiza (17%), Colombia (11%), Marruecos (7%), Portugal (7%), Venezuela (7%), Uruguay (6%) y China (3%), aunque han participado alumnos de un total de 23 nacionalidades. Es también relevante que más de la mitad de los alumnos que han participado en el estudio (52%) llevan residiendo en España 3 años o menos, siendo menos numerosos los que llevan entre 4 y 7 años (12%), entre 8 y 11 años (17%) y 12 años o más (18%). Otra característica a tener en cuenta es que de los 147 alumnos nacidos en el extranjero, un 22% son hijos de padres españoles y un 20% de matrimonios mixtos. Respecto al curso, algo más de la cuarta parte de los alumnos (extranjeros y autóctonos) cursan 1º de la ESO, el 30% hacen 2º de la ESO, el 34% 3º de la ESO y el 9% 4º de la ESO. En cuanto al género, en los alumnos de nuestra muestra existe una presencia similar de varones (50,7%) y mujeres.

Por su parte, un 41% de los profesores son hombres y el 59% restante son mujeres. Como media, 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 una amplia mayoría (66%) 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 gallego<sup>4</sup>. Por último, cuatro están ubicados en la provincia de Pontevedra, otros cuatro en la de A Coruña y uno en la de Ourense.

---

4 Establecemos estos porcentajes teniendo en cuenta la reducida presencia de alumnos extranjeros en los centros gallegos. Estudios realizados en otros lugares de España con mayores concentraciones de este tipo de alumnos establecen la categoría «concentración alta» en cotas mucho más altas (por ejemplo, el estudio del Defensor del Pueblo, 2003, a partir del 30%).

### 3.2. Principales resultados sobre las dificultades existentes en la escolarización de los alumnos extranjeros

A continuación ofrecemos una síntesis de los principales resultados obtenidos en nuestra investigación referidos a las dificultades que los alumnos extranjeros encuentran durante su escolarización, estructurándolas en tres ámbitos (socialización, aprendizaje y familia) que no son en modo alguno independientes. En todos los aspectos estudiados a continuación se han detectado en investigaciones realizadas previamente en España situaciones que pueden estar afectando negativamente al correcto desarrollo del alumnado extranjero.

#### 3.2.1. *Relativos al aprendizaje*

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

Estas dificultades se manifiestan en un **rendimiento escolar más bajo** por parte de los alumnos extranjeros, tanto según las respuestas de los docentes como según la valoración que los propios alumnos realizan de sus calificaciones. La existencia de un rendimiento escolar pobre es especialmente característica de los alumnos marroquíes y también de los hispanoamericanos, a excepción de los argentinos.

Respecto a las **materias** en las que los alumnos obtienen mejores resultados académicos, tanto los alumnos extranjeros como los españoles señalan las mismas cuatro materias («Educación Física», «Ciencias Sociales», «Lengua Inglesa» y «Religión o Ética») aunque aparecen pequeñas diferencias en el orden en que son señaladas por ambos grupos. Lo mismo ocurre con las materias más mencionadas por los alumnos de ambos grupos como aquellas en las que obtienen peores calificaciones («Matemáticas», «Lengua Inglesa», «Ciencias Sociales» y «Lengua Castellana»). De acuerdo con los resultados de investigaciones precedentes realizadas en otras zonas de España (García Fernández y Moreno, 2002) los alumnos extranjeros de nuestra muestra parecen tener mayores dificultades que los autóctonos con la materia de «Lengua Castellana», que también presenta dificultades para estos últimos. En concreto, un 27% de los extranjeros y un 17% de los españoles la señala como una de las dos materias en las que obtienen peores resultados académicos.

En contraste con los resultados obtenidos en la investigación mencionada (García Fernández y Moreno, 2002) aunque de acuerdo con los de otro trabajo previo (Siguán, 1998), no hemos encontrado una mayor dificultad con la asignatura de «Matemáticas» en el caso de los alumnos extranjeros. Esta materia es la más difícil tanto para los autóctonos como para los extranjeros, con variaciones muy ligeras —de sólo 5 décimas— entre ambos colectivos.

Asimismo, no podemos confirmar plenamente los mejores resultados en las lenguas extranjeras que algunos autores (García Fernández y Moreno, 2002) atribuyen a los alumnos extranjeros. El porcentaje de los extranjeros que señalan la «Lengua Inglesa» como una de las materias en las que obtiene mejores resultados (16%) es inferior al de españoles (19%), mientras que ocurre lo contrario al mencionarla como una de las que

obtienen peores resultados (30% de los extranjeros y 24% de los autóctonos). En el caso de la «Lengua Francesa» sí parece que los extranjeros obtienen mejores resultados que los españoles, existiendo 4 y 5 puntos porcentuales de diferencia entre ambos grupos respectivamente en las respuestas sobre mejores y peores calificaciones.

Las carencias existentes en el aprendizaje y en rendimiento provocan que buena parte de los alumnos extranjeros **no asistan al curso que les correspondería por edad**. Así, más de cuatro quintas partes (81%) de los alumnos autóctonos asisten al curso que les corresponde por edad, mientras que en el caso de los extranjeros este porcentaje es del 73%, siendo las diferencias entre ambos grupos estadísticamente significativas ( $U_{M-W} = 19850$ ;  $Z = -2,019$ ;  $p = 0,043$ ). Especialmente grave en este sentido es la situación los alumnos marroquíes (un 36% es un año mayor que sus compañeros y un 27% dos años mayor), colombianos (el 44% está un curso por debajo de lo que le corresponde por edad), portugueses (36% con un año más) y chinos (40% con un año de retraso). Las diferencias encontradas en cuanto al grado de idoneidad en función de la procedencia son estadísticamente significativas según los resultados obtenidos al aplicar el procedimiento ANOVA ( $F_{post} = 4,086$ ;  $p = 0,001$ ). En concreto, la prueba de Scheffé apunta la existencia de diferencias significativas en el grado de idoneidad de los alumnos marroquíes y los argentinos ( $p = 0,006$ ) y suizos ( $p = 0,008$ ), que es corroborada por los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis ( $\chi^2 = 20,809$ ;  $p = 0,002$ ).

Paradójicamente, mientras que en el caso de los españoles el grado de ajuste de su edad al curso al que asisten decrece a medida que avanzan en la Educación Secundaria Obligatoria, en el caso de los extranjeros sucede lo contrario, apareciendo los índices de idoneidad más altos en los últimos cursos de esta etapa. En concreto, en 4º de la ESO la tasa de idoneidad de los alumnos autóctonos (59%) es mucho más baja que la de los extranjeros (83%).

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

Para el profesorado, las dificultades que los alumnos extranjeros encuentran en su proceso de aprendizaje se deben fundamentalmente a las carencias existentes en su **escolarización previa**. Ésta es especialmente deficiente, según los docentes, en el caso de los alumnos africanos y los hispanoamericanos (sobre todo colombianos, cubanos y dominicanos), a excepción de los argentinos, cuya preparación previa es considerada como equiparable a la española o en ocasiones incluso mejor a ésta. Los profesores llaman la atención sobre el hecho de que otros factores como el origen rural o urbano del alumno pueden tener una gran influencia en la formación que éste haya recibido.

El segundo factor más citado por los docentes como causa de las dificultades que los alumnos extranjeros tienen durante su escolarización es su **dominio de la lengua**

**vehicular** de enseñanza, que en el caso de Galicia presenta la particularidad de ser doble. El dominio de la lengua castellana sólo suele presentar dificultades para los alumnos asiáticos y africanos, mientras que las dificultades con la lengua gallega son compartidas también por los hispanoamericanos e incluso por parte de los nacidos en Europa, a menudo hijos de emigrantes gallegos. Cabe destacar que los alumnos extranjeros presentan una riqueza lingüística considerable, mencionando casi la mitad de ellos una lengua foránea (inglés, francés, árabe, portugués y chino son las más frecuentes) al preguntarles qué lenguas saben hablar. Resulta preocupante que sólo el 45% de los extranjeros mencione el gallego entre las lenguas que sabe hablar siendo ésta la lengua vehicular de enseñanza en buena parte de las materias<sup>5</sup> que estudian. Para saber hasta qué punto es utilizada la lengua gallega en la práctica educativa diaria hemos preguntado a los alumnos cuántos de sus profesores la utilizan, obteniendo como resultado que, según las respuestas de los alumnos, un 36% del profesorado imparte docencia en gallego. El hecho de que una parte importante del profesorado utilice una lengua que más de la mitad de los extranjeros no domina puede constituir una dificultad añadida para el aprendizaje de éstos, si bien de los grupos de discusión (realizados en castellano) se desprende que las dificultades son más a nivel expresivo y no tanto de comprensión. Respecto a la asignatura concreta de Lengua Gallega, cabe destacar que los alumnos extranjeros están eximidos de ser evaluados en esta materia —que no de su asistencia— durante los primeros tres primeros años de estancia (Decreto 79/1994).

La existencia de un menor rendimiento puede estar relacionada con las carencias en la **motivación hacia el aprendizaje** que hemos constatado en el caso de los extranjeros y que los profesores atribuyen también a parte de los alumnos españoles. La falta de motivación parece estar más relacionada con el tipo de actividades que realizan en clase —que valoran de forma especialmente negativa los alumnos africanos y europeos— que con los contenidos, valorados de forma muy negativa por los asiáticos. Y esto pese a que un amplia mayoría de los profesores reconocen que no tienen un grado de conocimiento alto de la cultura de origen de los alumnos extranjeros y que, quizá como consecuencia de ello, no suelen introducir en el currículum elementos de estas culturas, aspecto al que se atribuye tradicionalmente en la literatura la escasa motivación de los alumnos extranjeros.

Otras dificultades estudiadas pueden ser consideradas, según nuestros resultados, como más características de los alumnos españoles que de los extranjeros. Es el caso del **absentismo escolar**, que los profesores atribuyen en mayor medida a los alumnos autóctonos que a los extranjeros, sea cual sea su procedencia. Durante las entrevistas, los profesores coinciden en señalar que si bien entre los extranjeros no aparecen ausencias mayores que entre los españoles una vez que se incorporan al curso escolar, sí se produce con bastante frecuencia un retraso en esa incorporación. Junto a esta incorporación tardía algunos docentes señalan la existencia en algunos casos de una cierta inestabilidad en la escolarización de los alumnos extranjeros en el centro escolar, siendo frecuentes los traslados familiares por motivos laborales. Estas consideraciones coinciden con los resultados obtenidos en investigaciones previas realizadas en otros lugares de España (CC.OO., 2002).

Tampoco parecen ser característicos de la población extranjera escolarizada, según el profesorado, los **problemas de conducta**, que son más frecuentes, siempre según

los docentes, en los alumnos mayoritarios. En las escasas ocasiones en que durante las entrevistas se hace referencia a un alumno extranjero con problemas de conducta éste suele ser un varón marroquí. Por el contrario, los profesores coinciden en destacar el buen comportamiento de los alumnos hispanoamericanos y muy especialmente de los argentinos. Asimismo, también se suele destacar la disciplina, educación y gran capacidad de trabajo de los alumnos asiáticos.

Por último, encontramos un grado de asistencia muy similar en ambos colectivos a las **actividades extraescolares**, no existiendo diferencias significativas en la respuestas de ambos grupos ( $U_{M-W} = 20975,500$ ;  $Z = -0,618$ ;  $p = 0,537$ ). Estos resultados contrastan con los obtenidos anteriormente por otros investigadores (Luque, 1995) que indicaban una menor asistencia de los extranjeros a estas actividades. Cabe destacar que según nuestros datos la asistencia de los alumnos extranjeros a actividades extraescolares difiere significativamente en función de cuál sea su procedencia, como muestran los resultados obtenidos al aplicar el procedimiento ANOVA ( $F_{post} = 3,373$ ;  $p = 0,004$ ), corroborados por los de la prueba de Kruskal-Wallis ( $\chi^2 = 16,228$ ;  $p = 0,013$ ). En concreto, la prueba de Scheffé indica que la diferencia de medias es significativa entre la asistencia a actividades extraescolares de los alumnos marroquíes y la de los argentinos ( $p = 0,010$ ), siendo menor la de estos últimos.

### 3.2.2. *Relativos a la socialización*

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

Aunque tanto los alumnos extranjeros como los autóctonos dicen tener un **número alto de amigos**, existen diferencias significativas entre las respuestas de ambos grupos ( $U_{M-W} = 17536$ ;  $Z = -3,67$ ;  $p = 0,000$ ) siendo más positivas las de los españoles. Así, un 58% de los autóctonos dicen tener «muchos» amigos, mientras que entre los extranjeros este porcentaje es del 44%. Por el contrario sólo un 4% de los españoles, frente al 17% de los foráneos dice tener «pocos» amigos. La percepción de tener pocos amigos es especialmente frecuente entre los marroquíes (45%) y entre los argentinos (26%) así como, independientemente de la procedencia, en aquellos alumnos que llevan en España menos de un año (43%).

Diversas investigaciones previas encuentran en los alumnos extranjeros una tendencia a relacionarse fundamentalmente con personas de su misma procedencia —socialización endogrupal—, que parece acentuarse en el caso de las relaciones de amistad mantenidas fuera del centro escolar (Terren, 2001). Nuestros resultados confirman la existencia de esta tendencia tanto en los alumnos extranjeros como en los españoles y tanto dentro como —en mayor medida— fuera del centro. Un 94% de los españoles y un 86% de los extranjeros afirman que la mayoría de los amigos que tienen en el colegio son españoles, encontrándose al analizar los residuos estandarizados ( $Z_{resid} = +3,3$ ) diferencias significativas a favor de los españoles. Por el contrario, en la respuesta «alumnos extranjeros» existen diferencias significativas a favor de éstos ( $Z_{resid} = +2,8$ ). En este sentido cabe destacar que los extranjeros que más dicen relacionarse con otros procedentes de su país son los marroquíes y los argentinos,

destacando en sentido contrario los chinos, venezolanos, suizos y portugueses, que se relacionan más con españoles.

Fuera del centro educativo la tendencia a la socialización endogrupal se acentúa aún más, afirmado una quinta parte de los alumnos extranjeros que la mayoría de los amigos que tienen en este ámbito son también extranjeros. Llama la atención que en este caso son los alumnos chinos los que muestran una mayor tendencia a relacionarse entre sí (60%). En segundo lugar se sitúan los marroquíes, de los que el 55% afirma que la mayoría de los amigos que tiene fuera de la escuela han nacido en su país, afirmación que realizan también una cuarta parte de los argentinos y colombianos.

Esta tendencia a la socialización endogrupal puede deberse en parte a las actitudes negativas que algunos alumnos autóctonos muestran hacia sus compañeros extranjeros. Aunque en general las respuestas de los autóctonos reflejan una actitud positiva hacia la presencia en el centro de alumnos de otras culturas y países (39%: «me gusta «mucho», 31%: «me gusta»; 29%: «me es indiferente» y 0,7%: «no me gusta»), el hecho es que los alumnos extranjeros dicen sentirse discriminados con cierta frecuencia y durante los grupos de discusión narran a menudo episodios en los que han padecido conductas discriminatorias o abiertamente racistas por parte de sus compañeros. El sentimiento de discriminación manifestado es especialmente fuerte entre los marroquíes, de los que sólo el 18% afirma no sentirse discriminado «nunca» por sus compañeros. Estos resultados concuerdan con las sucesivas investigaciones realizadas por Calvo Buezas (2001) en el contexto escolar, que señala a los marroquíes como los más rechazados y como aquellos que perciben una mayor discriminación. También los colombianos y los argentinos dicen sentirse discriminados a menudo y, independientemente de la nacionalidad, este sentimiento es más frecuente en aquellos extranjeros que están escolarizados en centros con concentraciones bajas (4-9%) de este tipo de alumnos.

Sin embargo, estas actitudes negativas no explican por sí solas la tendencia a la socialización endogrupal de los alumnos extranjeros, ya que algunos de los colectivos más cerrados fuera de la escuela, como es el caso de los asiáticos, no son en absoluto rechazados por sus compañeros. Otro argumento en contra de esta explicación es que la socialización endogrupal es más fuerte fuera que dentro del centro escolar, por lo que necesitaríamos atribuir un rechazo más fuerte hacia los extranjeros al conjunto de la sociedad que a la comunidad escolar para que fuera plausible, algo que excede los límites de este trabajo.

Sería necesario, por tanto, buscar explicaciones complementarias, quizás situadas en la fuerza de las redes familiares, ya que las amistades se entablan a menudo entre familias y no sólo entre individuos. Otra explicación podría basarse en el hecho de que las similitudes en cuanto a lengua, costumbres y experiencias puede hacer que los alumnos extranjeros se sientan más cómodos relacionándose con chicos de su misma procedencia, como en ocasiones han afirmado durante los grupos de discusión.

Y es que los alumnos extranjeros mantienen, en general, una identidad cultural marcada y diferenciada de la de los españoles. La mayoría de los alumnos extranjeros dicen tener un alto grado de conocimiento de la cultura de su país de origen, con la que tienden a sentirse más identificados que con la española/gallega. El conocimiento de la cultura de origen es especialmente alto -situándose la mediana en el valor máximo de la escala, correspondiente a la respuesta «mucho»- en el caso de los alumnos pro-

cedentes de China, Argentina, Colombia y Marruecos. Por el contrario, los nacidos en Portugal y Suiza (a menudo estos últimos hijos de gallegos emigrados) son los que tienen un conocimiento más bajo de la cultura del país en que nacieron. Existen diferencias significativas en el grado de conocimiento que dicen tener de la cultura de origen en función del tiempo que llevan residiendo en España, en concreto, entre los que llevan menos de 4 años y los que llevan entre 8 y 11 años ( $U_{M-W}= 625,500$ ;  $Z=$ ;  $p= 0,005$ ) y 12 años o más ( $U_{M-W}= 105,500$ ;  $p= 0,001$ ). Cabe destacar el importante papel de los padres en la transmisión de la cultura del país de origen, ya que cuando los alumnos extranjeros son hijos de españoles el conocimiento de ésta es mucho menor, siendo las diferencias significativas ( $U_{M-W}= 885,00$ ;  $p= 0,001$ ).

Respecto a la identificación con la cultura española/gallega o la del país de origen, el análisis de los residuos estandarizados indica que los argentinos ( $Z_{resid}= +3,7$ ), colombianos ( $Z_{resid}= +2,2$ ), uruguayos ( $Z_{resid}= +2,1$ ) y chinos ( $Z_{resid}= +2,0$ ) se identifican significativamente más con la cultura de sus respectivos países que el conjunto de los extranjeros; mientras que los nacidos en Suiza ( $Z_{resid}= +5,4$ ) y los venezolanos ( $Z_{resid}= +2,2$ ) dicen sentirse significativamente más identificados con la cultura española/gallega. Existe también una fuerte vinculación entre la identificación con una cultura y el tiempo de residencia, decreciendo el porcentaje de los que dicen sentirse más identificados con la cultura de su país de origen que con la española a medida que éste aumenta (77% de los que llevan entre 0 y 3 años, 61% entre 4 y 7 años, 16% entre 8 y 11 años y 19% si llevan 12 años o más).

Por último, los testimonios recogidos durante los grupos de discusión acerca de la experiencia migratoria de los alumnos extranjeros ratifican la consideración de la migración como una experiencia difícil, que sin embargo la mayor parte de los alumnos extranjeros parece haber superado satisfactoriamente, adaptándose a su nuevo entorno. No obstante, es necesario tener en cuenta que durante una primera etapa esta experiencia puede tener un efecto negativo sobre la situación del alumno, produciendo un bloqueo emocional o una actitud rebelde que pueden influir negativamente tanto en su aprendizaje como en su proceso de socialización en España.

### 3.2.3. *Relativos al contexto familiar*

El ámbito familiar de los extranjeros escolarizados en Galicia presenta unas características diferenciales respecto a las familias de los alumnos españoles que pueden afectar negativamente a la integración educativa de éstos. No puede decirse, en general, que una de esas características sea el bajo **nivel educativo de los progenitores** de los alumnos extranjeros, ya que este es, en conjunto, muy similar al de los padres de sus compañeros españoles. En el caso concreto de los padres de los alumnos africanos y, en menor medida, de los europeos, sí puede afirmarse que su capital formativo es menor mientras que, en sentido contrario, destaca el elevado nivel educativo de los hispano-americanos.

En general, tampoco existen diferencias importantes en la **ocupación de los padres** de alumnos extranjeros y españoles, siendo los sectores mayoritarios en ambos casos la construcción, el trabajo en fábricas y talleres, el comercio y otros servicios; aunque sí detectamos un mayor número de padres extranjeros dedicados a la hostelería. Las

diferencias son algo mayores en el caso de las madres, de las que una mayoría de las extranjeras trabaja en la hostelería o el servicio doméstico y cuidado de ancianos, mientras que en el caso de las españolas las ocupaciones más frecuentes son el trabajo en fábricas y talleres, comercios y otros servicios y por último el servicio doméstico y cuidado de ancianos.

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

Respecto al **proyecto migratorio**, la mayor parte de los alumnos extranjeros que participan en los grupos de discusión afirma que sus padres emigraron por razones de trabajo o seguridad, y que sus familias piensan permanecer en España en el futuro. Respecto a esta cuestión, tratada también en los cuestionarios, los resultados son claros: el 84% de los alumnos extranjeros afirman que sus padres piensan quedarse en España en el futuro, mientras que sólo el 14% dicen que pretenden regresar al país de origen. Los residuos estandarizados indican una relación positiva y significativa entre el hecho de que el alumno sea marroquí ( $Z_{resid} = +2,6$ ) o chino ( $Z_{resid} = +3,8$ ) y que exprese la intención de sus padres de regresar al país de origen; así como una relación del mismo signo entre el hecho de que el alumno haya nacido en Suiza ( $Z_{resid} = +2,2$ ) y que sus padres tengan intención de quedarse en España, algo lógico dado que la mayor parte de estos alumnos son hijos de emigrantes retornados.

Respecto al uso de las **lenguas en el ámbito familiar**, sólo una quinta parte de los alumnos extranjeros hijos de padres extranjeros o matrimonios mixtos utilizan para comunicarse con su familia una lengua foránea. Es destacable que todos los alumnos chinos y marroquíes dicen utilizar el su entorno familiar la lengua de origen.

Existen diferencias en la **ayuda** que los alumnos extranjeros y españoles reciben **en casa** en relación a las cuestiones escolares, tanto en la cantidad de esta ayuda como en la persona de la que procede. Así, es más frecuente que los extranjeros —especialmente los marroquíes, portugueses y chinos— no reciban ayuda en casa nadie y que, en caso de recibirla, ésta provenga de la madre. Paralelamente, los españoles reciben más a menudo la ayuda del padre o de ambos progenitores, así como el apoyo de profesores particulares.

No existen variaciones importantes ni significativas ( $\chi^2=9,149$ ;  $p= 0,057$ ) entre las **expectativas de los padres** de los alumnos extranjeros, tomados en conjunto, y las de los padres de los alumnos españoles. En ambos grupos, alrededor de dos tercios de las familias quieren sus hijos estudien Bachillerato al terminar la ESO, mientras que aproximadamente una décima parte prefieren que estudien Formación Profesional. Sí es más frecuente entre los padres extranjeros (16%) que entre los españoles (7%) el

deseo de que sus hijos comiencen a trabajar al terminar la ESO. Las expectativas de los padres de los alumnos extranjeros difieren en gran medida según la procedencia de éstos, siendo especialmente bajas las de los marroquíes, portugueses y chinos. Los residuos estandarizados apuntan como tendencia la existencia de una relación positiva entre ser portugués ( $Z_{resid} = +3,9$ ) o marroquí ( $Z_{resid} = +2,1$ ) y que los padres prefieran que empiecen a trabajar al terminar la ESO.

No existe unanimidad en el profesorado sobre el **interés de las familias extranjeras en la educación** de los hijos. Mientras que algunos sostienen que es equiparable al de los padres españoles en iguales circunstancias socio-económicas, otros piensan que algunas familias extranjeras (especialmente marroquíes) no le dan tanta importancia a la educación como las españolas. En cuanto a la relación de las familias extranjeras con el centro educativo, es valorada por algunos docentes como algo menor (23%) o mucho menor (13%) que la de los españoles, mientras que otros (45%) la consideran igual. En las entrevistas los profesores señalan que la relación es menor con las familias asiáticas y marroquíes y, en general, señalan como obstáculos para la relación entre el centro y los padres extranjeros los amplios horarios laborales de éstos así como el bajo nivel cultural, de dominio del castellano o de integración de algunas de estas familias.

### **3.3. La atención educativa a los alumnos extranjeros en los centros educativos gallegos**

Respecto a la formación que han recibido los docentes —principales agentes de esta atención— para atender a los alumnos extranjeros, destacamos el hecho de que un 89% del profesorado reconoce no haber recibido nunca formación específica sobre atención educativa a la diversidad cultural. En los casos en que han recibido algún tipo de formación (11%), ésta es a menudo formación permanente (7%) y sólo en un 3% de los casos los docentes han recibido formación inicial, durante la etapa universitaria.

La falta de formación reconocida por la mayor parte del profesorado no impide que parte de los docentes manifiesten sentirse capacitados para trabajar con este tipo de alumnos. Ante la pregunta de *«¿se siente usted capacitado profesionalmente para educar con eficacia a los alumnos extranjeros?»* un 48% del profesorado dice sentirse «bastante capacitado» y un 1% «muy capacitado» mientras que, por el contrario, un 44% «poco capacitado» y un 3% «nada capacitado», resultados similares a los obtenidos en una investigación previa (Defensor del Pueblo, 2003).

Hemos preguntado a los docentes acerca de las consecuencias que en su opinión trae al centro educativo la presencia de alumnos culturalmente diversos. La consecuencia más frecuente de la presencia de este tipo de alumnos es, según el profesorado, el fomento de actitudes y valores positivos (41% «en ocasiones» y 49% «casi siempre»). No está tan extendida la creencia de que la presencia de este tipo de alumnos conlleve un aumento de la conflictividad (54% «casi nunca» y 39% «en ocasiones»), siendo más frecuente en el profesorado la opinión de que ésta presencia provoca mayores problemas para el profesorado (49% «en ocasiones», 21% «casi siempre» y 25% «casi nunca»). Por último, cerca de la mitad del profesorado afirma que la presencia de alumnos extranjeros provoca un descenso del nivel educativo (39% «en ocasiones» y 7% «casi siempre»), mientras que por el contrario un porcentaje similar (47%) cree que esto no ocurre «casi nunca».

Cabe destacar que entre los docentes que trabajan en centros con concentraciones altas de extranjeros ( $\geq 10\%$ ) están significativamente más extendidas que en aquellos que lo hacen en centros con concentraciones bajas (4-9%) las opiniones de que la presencia de estos alumnos trae más problemas para el profesorado ( $U_{M-W} = 394,00$ ;  $p = 0,029$ ) y que ésta provoca un aumento de la conflictividad ( $U_{M-W} = 382,00$ ;  $p = 0,024$ ).

Una amplia mayoría de los docentes (92%) se muestran de acuerdo con la afirmación de que «la escuela debe conseguir que los alumnos extranjeros adquieran nuestras costumbres y valores manteniendo al mismo tiempo su cultura de origen», mientras que sólo un 7% cree que deben adquirirla «aunque suponga renunciar a su cultura de origen», situándose en una perspectiva más asimilacionista. Durante las entrevistas los profesores a menudo matizan o limitan la afirmación inicial de que la escuela debe respetar la cultura de origen de los alumnos extranjeros, destacando que este respeto no debe ser ilimitado sino que debe ejercerse en la medida en que estas culturas no contradigan las normas de convivencia de la sociedad española, los valores que predominan en ella o los límites que establece la Ley.

Respecto a las expectativas de los docentes hacia los alumnos extranjeros, es destacable que más de tres quintas partes del profesorado (62%) consideran «muy probable» que la mayoría de los alumnos extranjeros de su clase terminen con éxito la ESO, mientras que un minoritario 28% cree que esto es «poco probable» y un 4% que «no es probable». Según nuestros resultados, estas expectativas favorables se reducen en parte si nos referimos a la educación postobligatoria: sólo un 21% cree que «seguramente» estos alumnos continuarán estudiando una vez que terminen la ESO, un 54% creen que «puede ser» y un 20% no creen que esto vaya a suceder. Encontramos diferencias significativas ( $\chi^2 = 6,058$ ;  $p = 0,048$ ) en las expectativas respecto a la educación postobligatoria de los docentes en función de la concentración de extranjeros existente en el centro en el que trabajan, siendo más positivas las de aquellos que lo hacen en centros con una concentración baja (4-9%).

De acuerdo con la afirmación de Jordán (1994) que vincula el sentimiento de eficacia del profesor para trabajar con alumnos extranjeros con las expectativas que mantiene hacia ellos, los residuos estandarizados apuntan la existencia de una relación negativa y significativa entre el hecho de que el profesor se considere «poco» ( $Z_{resid} = -2,7$ ) o «nada» ( $Z_{resid} = -2,0$ ) capacitado para trabajar con alumnos extranjeros y que afirme que es muy probable que los alumnos extranjeros de su clase terminen con éxito la ESO. También parece existir cierta relación con las expectativas respecto a la educación postobligatoria, ya que se da una relación positiva y significativa ( $Z_{resid} = +2,0$ ) entre el hecho de sentirse muy capacitado y el opinar que los alumnos extranjeros «seguramente» seguirán estudiando al terminar la ESO.

A continuación estudiaremos las actuaciones de los centros educativos en relación al alumnado extranjero, comenzando por el modo en que se produce su incorporación al mismo. La mayor parte de los centros estudiados no brindan una acogida especial a los alumnos extranjeros. Como dice una profesora durante la entrevista «*te llegan, los metes en clase y nada más*». Sólo en un centro se les da una acogida especial, a cargo del gabinete de orientación, mientras que en otro centro se trabaja actualmente en la elaboración de un protocolo de acogida a seguir en los cursos próximos con estos alumnos.

Respecto a los criterios empleados para adscribir a un alumno a un curso, la edad es el criterio estipulado por la Ley y a él se ciñe la totalidad de los centros estudiados. En algunos centros hemos encontrado una gran disconformidad en el profesorado con este criterio, que en opinión de algunos perjudica a los alumnos extranjeros, especialmente a aquellos con un menor dominio del castellano o con una escolarización previa muy deficiente. Respecto al aula concreta al que adscribir al alumno, los criterios a seguir se basan fundamentalmente en el grupo de alumnos (número reducido de alumnos o de alumnos con dificultades) o en cuestiones didácticas (optativas elegidas, grupo de diversificación curricular). Se considera deseable que vayan a un aula en la que haya algún otro alumno en su situación, aunque no que haya una concentración de este tipo de alumnos en un aula.

Las medidas empleadas más frecuentemente por el profesorado para atender a los alumnos extranjeros a nivel de aula son el «tratamiento en el aula de temas relacionados con la interculturalidad» (52%), el «aprendizaje cooperativo» (47%), las «adaptaciones curriculares» (31%) y la «introducción en el currículum de contenidos de sus culturas de origen» (11%). Por último, un 11% utiliza «otras» medidas, entre las que se citan el «apoyo como refuerzo», «dar horas de más en mi horario dentro del centro», «adaptación del idioma» o la «atención individualizada».

Por último, las **medidas más utilizadas por los centros** para atender a los alumnos extranjeros son, según las respuestas del profesorado, las clases de apoyo —no referidas a la lengua— (73%), la enseñanza de la lengua vehicular de enseñanza (24%), la incorporación de la diversidad cultural a los documentos de centro (17%) y la colaboración con otras entidades —ONGs, Asociaciones, Servicios Sociales— (11%).

Respecto a las **posibles vías de mejora señaladas por el profesorado**, cabe destacar que son muy variadas, siendo las más frecuentes la demanda de un mayor número de profesores de apoyo, la propuesta de medidas dirigidas a facilitar la adquisición de la lengua vehicular de enseñanza, la puesta en marcha de ajustes didácticos u organizativos y de aulas especiales para facilitar la adaptación inicial de los alumnos extranjeros.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Silvar, G. (1997). *La migración de retorno en Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- 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*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Calvo Buezas, T. (2000). *Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid: Cauce Editorial.
- CC.OO. (2002). *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. Madrid: autor.
- Defensor del Pueblo (2003). *Escolarización del alumnado de origen inmigrante: análisis descriptivo y estudio empírico*. Informe de Investigación Inédito. Disponible en la web [www.defensordelpueblo.es](http://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*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Goenechea, C. (2001). Estudio descriptivo del alumnado extranjero escolarizado en Galicia. *Migraciones*, 10, 135-159.
- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- León, O. y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Luque, A. (1995). Las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes. *Intervención Psicosocial*, IV (10), 89-102.
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Educador.
- Terren, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela: la experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña*. Coruña: Servicio de Publicaciones, Universidade da Coruña.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2004.

Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2005.