

ESTUDIO ESCALERA INCLUSIVA

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE EL ACCESO Y PROMOCIÓN
DEL ALUMNADO MIGRANTE DE SECUNDARIA EN LOS CENTROS
EDUCATIVOS PÚBLICOS.

ESCALERA INCLUSIVA

Estudio exploratorio sobre el acceso a la promoción del alumnado migrante de secundaria en los centros educativos públicos



Proyecto Estudio Escalera Inclusiva. Informe Final

© 2022 De los autores (YMCA)

COORDINACIÓN DEL ESTUDIO

Carlota Mielgo González (YMCA)

EQUIPO INVESTIGADOR

Noemí García Sanjuán (IP) (Universidad Internacional de La Rioja)

María José García San Pedro (Universidad Internacional de La Rioja)

Estefanía Rodero (YMCA)

SIMPLE LÓGICA

AGRADECIMIENTOS

YMCA expresa su agradecimiento a los y las adolescentes que han participado en el estudio y han tenido la valentía de contarnos sus testimonios.

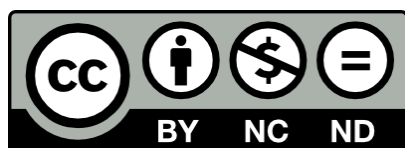
SEDE CENTRAL DE YMCA

CALLE CASTILLO, 14 LOCAL

2810 MADRID

TLF 913192126

WWW.YMCA.ES



RECONOCIMIENTO – NO COMERCIAL (CC BY-NC-ND): SE PERMITE LA GENERACIÓN DE OBRAS DERIVADAS SIEMPRE QUE NO SE HAGA UN USO COMERCIAL. TAMPOCO SE PUEDE UTILIZAR LA OBRA ORIGINAL CON FINALIDADES COMERCIALES.



ÍNDICE

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	5
MARCO METODOLÓGICO.....	6
Diseño de la investigación.....	6
Muestra del estudio	8
Consideraciones para la Aplicación de Resultados	9
MARCO TEÓRICO	10
Inclusión educativa y alumnado migrante	10
Estudiantado Extranjero en la Educación Secundaria Obligatoria	13
DIFICULTADES EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN ESPAÑA	15
Abandono escolar temprano de estudiantes extranjeros en España.	15
Rendimiento académico del estudiantado migrante en España.....	19
Resultados académicos	20
PRIMERA PARTE: FASE CUANTITATIVA	31
Las personas usuarias YMCA	32
Descripción metodológica del universo analizado.....	32
Perfil de las personas usuarias	35
Rendimiento académico	43
SEGUNDA PARTE: FASE CUALITATIVA	54
FASE CUALITATIVA: EXPLORACIÓN DE EXPERIENCIAS	55
Diseño de la fase cualitativa.....	56
Grupos de Discusión	56
Grupos de discusión con alumnado	57
Grupo de Discusión con Profesorado.....	63
Entrevistas en profundidad al profesorado	63
ANÁLISIS DE CONTEXTO DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN	64
Grupo de discusión 1: Centro YMCA de Getafe, 9 de mayo.....	64
Grupo de discusión 2: Centro YMCA Protección Internacional (Salamanca), 10 de mayo.	68
Grupo de discusión 3: Centro YMCA Salamanca, 11 de mayo.....	71
Grupo de discusión 4: Centro YMCA Valencia, 16 de mayo.	74
Grupo de discusión 5: Centro YMCA Zaragoza, 30 de mayo.....	77
Grupo de discusión 6: Centro YMCA Barcelona, 1 de junio.	80
RESULTADOS DEL ALUMNADO	83

RENDIMIENTO ACADÉMICO	85
Economía familiar y acceso a servicios educativos y sanitarios complementarios	95
Factores posibilitadores del rendimiento académico.....	95
EXPECTATIVAS ACADÉMICAS Y LABORALES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA MIGRANTE.....	97
ABANDONO ESCOLAR.....	101
INCLUSIÓN	108
PROPUESTAS DE MEJORA	114
RESULTADOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO	124
RESULTADOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.....	126
DISCUSIÓN DE RESULTADOS de la FASE 1 y 2	128
En relación con el rendimiento académico	128
En relación con las barreras a la inclusión	131
CONCLUSIONES.....	134
LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	137
REFERENCIAS.....	140

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

El objetivo del presente estudio *ESCALERA INCLUSIVA: Estudio exploratorio sobre el acceso y promoción del alumnado migrante de secundaria en los centros educativos públicos* es realizar una aproximación a los obstáculos y barreras que se encuentran la juventud inmigrante o de origen inmigrante en el acceso y promoción en el sistema educativo público español, en el ciclo de secundaria.

La importancia del ámbito educativo en la juventud, colectivo con el que YMCA adquiere un fuerte compromiso, nos lleva a querer profundizar en las causas que están dificultando la inclusión educativa del estudiantado migrante en España para poder abordarlas y superarlas de manera conjunta, compartiendo los resultados con los agentes sociales involucrados; comunidad educativa, administración pública, ámbito académico y entidades del Tercer Sector.

Como objetivos específicos, se establecen

- ❖ Extraer conclusiones fiables que permitan formular la problemática a la que se enfrenta la adolescencia migrante (o de origen migrante) en el acceso a la educación pública, así como a la promoción y rendimiento académico.
- ❖ Investigar la hipótesis de que los y las adolescentes migrantes, o de origen migrante, tienen mayores dificultades en el acceso a la educación pública y en su promoción y rendimiento académico que los/las adolescentes autóctonos en las mismas circunstancias de vulnerabilidad y exclusión social, para posibilitar una investigación más precisa que permita ahondar y abordar las causas que las originan, mejorando, en última instancia, la inclusión social y educativa de los/las adolescentes de origen migrante.
- ❖ Extraer conclusiones que faciliten el posterior trabajo de intervención, sensibilización o prevención que se quiera llevar a cabo con el fin de mejorar la educación de los y las adolescentes y jóvenes, especialmente aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, con especial atención a los de origen migrante.

Marco Metodológico

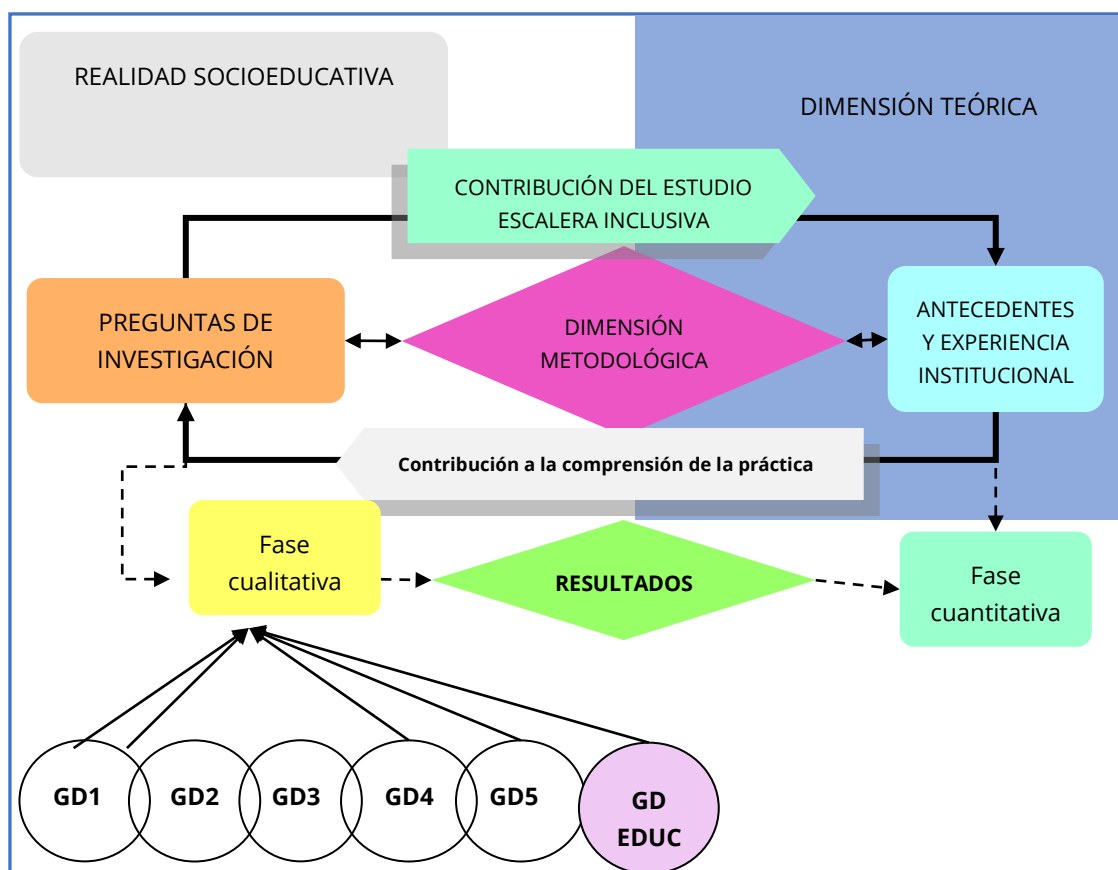
MARCO METODOLÓGICO

Diseño de la investigación

El diseño metodológico del proyecto desarrolla un enfoque multimétodo, donde se emplearon de forma combinada técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas con el objetivo de triangular y relacionar los datos de ambas naturalezas.

Se desarrolló en dos fases complementarias dentro del cronograma del proyecto aprobado. La figura 1 representa la contribución y diseño del estudio.

Figura 1: Representación de la contribución del estudio Escalera Inclusiva.



Fuente: Elaboración propia.

La fase cuantitativa desarrolló un análisis de datos secundarios (investigación cuantitativa secundaria) empleando:

- Fuentes gubernamentales oficiales (como el INE).

- Fuentes no gubernamentales: como la base de datos de los usuarios/as de YMCA.
- Instituciones educativas (bases de datos de los centros educativos).

Para extraer información cuantitativa de interés acerca de:

- **El rendimiento académico** (resultados académicos y tasa de repetición) de los estudiantes migrantes y autóctonos, a través de un análisis descriptivo y comparativo.
- **El abandono escolar temprano y el nivel de estudios alcanzado** de los/las estudiantes migrantes y autóctonos/as, a través de un análisis descriptivo y comparativo.
- **Género, generación y país de origen:** se tendrán en cuenta, de manera transversal, las variables: género, generación (migrante de primera o segunda generación), tipo de proceso migratorio y país de origen.

De manera complementaria a la fase cuantitativa, se planteó una fase cualitativa. La recogida de información cualitativa se realizó mediante la técnica del grupo de discusión con alumnado del ciclo de Secundaria, teniendo en cuenta las variables de la etapa educativa (primera o segunda etapa de Secundaria) y si era alumnado migrante o no migrante.

Se analizaron las expectativas académicas y laborales propias del alumnado y también cómo las perciben por parte de sus familias y profesores/as.

También se analizó su percepción acerca de la cobertura de sus necesidades específicas de apoyo educativo por parte del centro educativo.

En concreto, se llevaron a cabo 6 grupos de discusión que contaron con la participación de alumnado que participa en los programas de YMCA.

En estos grupos de discusión permitieron conocer aspectos relacionados con el rendimiento académico, el abandono escolar, las expectativas y posibles barreras que identifican niños y adolescentes migrantes o de origen migrante que se encuentran cursando el nivel de secundaria en la actualidad.

Asimismo, a fin de ampliar las fuentes de información y contraste, se desarrolló una entrevista en profundidad con docentes y una entrevista grupal que contó con la participación de dos orientadoras educativas de dos localidades y realidades diferentes.

En este caso, se analizó la percepción acerca de la cobertura de las necesidades específicas de apoyo educativo para el estudiantado migrante en el centro educativo. También se analizó su percepción acerca de la formación al profesorado recibida en el centro educativo.

Muestra del estudio

La muestra del estudio estuvo compuesta por adolescentes migrantes y autóctonos que acuden a refuerzo educativo en YMCA, profesorado y personal de los centros educativos con los que colaboramos. Sobre esta muestra se aplicaron los criterios de construcción de los grupos de discusión que se describen en la Fase cualitativa de este estudio.

Para el desarrollo de la fase cuantitativa, la muestra analizó la realidad educativa de mínimo 600 estudiantes de secundaria, migrantes y autóctonos, provenientes de las fuentes anteriormente mencionadas.

La base de datos de YMCA recoge un total de 690 registros para estudiantes del ciclo de secundaria, provenientes de los programas de refuerzo educativo de la entidad para esta etapa educativa, que se complementarán con información proveniente de bases de datos oficiales.

En relación con la fase cualitativa, participaron 45 alumnos/as en situación y/o riesgo de exclusión social que participan en los programas de refuerzo educativo de YMCA, cuyo perfil se puede consultar en apartado de la Fase Cualitativa.

Se presenta a continuación el planteamiento del marco referencial en el que se desarrolla este proyecto y, seguidamente, el desarrollo y resultados de la fase cuantitativa y cualitativa.

Consideraciones para la Aplicación de Resultados

En consideración al carácter exploratorio de este estudio, es importante subrayar que la sección de discusión de resultados y conclusiones se construye desde la complementariedad y provisionalidad de los hallazgos. Estos resultados se derivan del análisis de las bases de datos institucionales y las experiencias de los jóvenes usuarios y participantes de los programas de YMCA.

Es esencial aclarar que, aunque reconocemos la singularidad de nuestro contexto, los resultados están diseñados para ser valiosos no solo para nuestra entidad, sino también como un punto de partida útil que caracteriza la problemática. Aspiramos a que estos resultados puedan servir como referencia e inspiración para otras entidades y proyectos sociales. Aunque no pretendemos una extrapolación directa, buscamos ofrecer conocimientos que puedan ser adaptados y aplicados de manera relevante en diferentes contextos, proporcionando así un marco valioso para futuras investigaciones y proyectos en el ámbito de la inclusión educativa.

Marco Teórico

MARCO TEÓRICO

Inclusión educativa y alumnado migrante

La migración es un fenómeno que ha transformado la sociedad en las últimas décadas. En España, según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2021 vivían más de 5,5 millones de personas extranjeras, lo que representa cerca del 12% de la población total del país.

Por otro lado, la educación es un derecho fundamental reconocido en la Constitución Española y en las leyes educativas del país, y su papel en el desarrollo humano y social es fundamental. Por lo tanto, el acceso a la educación es un factor clave para la integración social y laboral de las personas migrantes.

En el año 2019, la UNESCO a través del Informe de seguimiento de la educación en el mundo *“Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros”* muestra cómo solo en España, la tasa de abandono escolar prematuro era del 32% entre los nacidos en el extranjero frente al 16% de los nativos. Asimismo, dio la voz de alarma mundial sobre los procesos de exclusión educativa entre la población migrante a nivel global, que Tarabini et al (2017) definen como:

proceso acumulativo a través del cual se impide la satisfacción del derecho a la educación plena y con sentido que debería garantizarse a todas las personas. Se trata, pues, de una privación de un derecho clave para garantizar el pleno desarrollo de la infancia y de la sociedad en su conjunto. (p. 6).

Nos acercamos así al hecho educativo desde una perspectiva de derechos humanos que pone el foco sobre las dinámicas que también desde el sistema educativo posibilitan u obstaculizan la inclusión social plena. La exclusión educativa no se concebiría entonces como un hecho aislado sino más bien como un continuum de *“pequeñas exclusiones”* que llevarían a un acceso desigual a ciertos contenidos, vivencias y aprendizajes en el contexto escolar, que son de carácter esencial para el crecimiento en igualdad de niños y jóvenes. (Escudero, 2005).

Según datos del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia recogidos en su *“Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español”*, en el curso

2021-2022, España contaba con 882.814 estudiantes de origen extranjero. Ello representa un 11% del estudiantado total en nuestro país.

El día a día en las aulas, los procesos que determinan resultados diversos, la variedad de experiencias educativas, así como la adquisición lograda de conocimientos, son también elementos presentes en la literatura especializada en inclusión educativa en nuestro país, que está subrayando el peso que los aspectos relacionales, sociales, culturales y de política educativa están teniendo en el logro, no solo de la inclusión, sino de la equidad social en su conjunto. (Eresta Plasín y Mayoral Cortés, 2015).

De igual manera, los informes más recientes en el análisis de la exclusión educativa en España (Tarabini et al., 2017) han puesto el foco de atención en el carácter relacional, además del individual de la exclusión educativa. Así, se está llamando la atención sobre la importancia de intervenir sobre el sistema escolar en su conjunto, analizando las causas y factores que desde el orden escolar pueden propiciar situaciones de exclusión y no únicamente sobre los colectivos más vulnerables y expuestos al abandono escolar.

Podemos encontrar un análisis sobre diferentes aspectos como factores coadyuvantes de la inclusión educativa. Entre ellos están: la organización y gobernanza de los centros educativos, la articulación de las relaciones entre profesorado y familias, la investigación sobre el abandono educativo oculto, las representaciones y expectativas del profesorado respecto a las capacidades de su alumnado, los recursos disponibles en los centros educativos para la gestión de la diversidad cultural, la formación y sensibilización del profesorado.

Podemos encontrar similitudes y puentes de diálogo entre las investigaciones más recientes sobre exclusión educativa si contemplamos la definición que realizó FOESSA (2019) del término exclusión social para el Tercer Sector de Acción Social en España:

es la pérdida de integración y de participación del individuo en la sociedad. Es la falta de participación en la vida social, económica y cultural de sus respectivas sociedades debido a la carencia de derechos, recursos y capacidades básicas que hacen imposible una participación social plena.

Como podemos observar, la exclusión social lleva aparejada una ausencia de derechos. Así, más allá de datos que arrojan las tasas de pobreza o el triple análisis de la Tasa AROPE (sobre

pobreza, privación material y baja intensidad laboral), la exclusión educativa, teniendo en cuenta que la educación es un derecho humano fundamental, se consideraría así un factor de refuerzo de la exclusión social (Jiménez et al., 2009).

Tal y como han venido mostrando diversos estudios durante la última década (Fernández Enguita et al., 2010); Eresta y Mayoral, 2015; Fanjul et al., 2021), los perfiles tanto de la exclusión social como de la exclusión educativa tienden a reforzarse mutuamente. Se han identificado factores como el nivel socioeconómico y cultural, familiar, la ausencia de redes de apoyo familiares e institucionales, el origen étnico y la nacionalidad, el género, la situación administrativa, así como la zona geográfica o la distribución urbana de la residencia, que inciden sobre el riesgo de una mayor vulnerabilidad social y a su vez, sobre la exclusión educativa en España.

Se han identificado múltiples factores de riesgo que hacen que las personas migrantes y de origen migrante se encuentren en situaciones de vulnerabilidad en contextos educativos en España. Existen factores individuales como podrían ser el género o el país de origen; factores familiares como los estudios de los progenitores o su situación laboral; factores escolares como los recursos, las dinámicas del aula o las políticas de centro; factores educativos a un nivel macro, como podrían ser las políticas educativas nacionales, los marcos legislativos internacionales en la esfera educativa, así como factores socioeconómicos mundiales como la estratificación social o el reparto mundial de recursos. (OCDE, 2018).

Finalmente, se observa cómo los marcos conceptuales sobre la propia noción de fracaso escolar inciden como factor de refuerzo de la propia exclusión educativa (Rittaco et al., 2005). La individualización del fracaso escolar, muy vinculada a marcos conceptuales meritocráticos, que definen el mismo en términos personales en función del esfuerzo individual y no de las condiciones socioculturales, económicas y afectivas de partida), pauta medidas de actuación de carácter puntual, sin intervenciones que reestructuren el sistema en su conjunto. De hecho, se están señalando ya los riesgos que la no neutralidad en términos de estatus socioeconómico y cultural de determinadas actuaciones de atención a la diversidad en los centros educativos, pueden tener a la hora de retroalimentar situaciones de exclusión social previas. (Tarabini et al., 2017).

Estudiantado Extranjero en la Educación Secundaria Obligatoria en España

El Ministerio de Educación y Formación Profesional en España define en sus propias bases de datos a los *estudiantes extranjeros* como aquellos que no poseen la nacionalidad española y están matriculados en el sistema educativo español.

Si atendemos al “Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español” (Mahía y Medina, 2022) nos devuelve una foto reciente en la que observamos que:

- Según datos del Informe PISA de 2018, el 80% de alumnado de origen migrante de primera generación y el 75% de alumnado de origen migrante de segunda generación se encontraba matriculado en centros de titularidad pública.
- El estudiantado extranjero en España representa el 11% del total, actualmente concentrado en Cataluña, Baleares y el Levante español. De este 11%, el 30% son de origen africano y el 21% latinoamericano.
- En las etapas educativas más avanzadas, la tasa de escolarización de los extranjeros es la mitad que la de los españoles, estando infrarrepresentados en el Bachillerato y sobrerrepresentados en la Formación Profesional Básica.
- La tasa de repetición de los estudiantes extranjeros es más del doble que la de los nativos, y mayoritariamente masculina.
- Por cada estudiante español que abandona de forma anticipada los estudios lo hacen más de dos estudiantes extranjeros.

En base al cambio social que queda reflejado en estos datos, los estudios más recientes desde la esfera educativa están planteándose cómo tendríamos que definir la integración escolar del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares. (Fabretti et al., 2022). Se hace necesario además identificar condiciones necesarias para que dicha integración se diese con éxito, confluyendo en una definición de mínimos. La integración escolar se consideraría a través de la igualdad de condiciones y oportunidades en el acceso, permanencia y consecución de logros dentro de un mismo sistema educativo.

Literatura académica reciente ha puesto también el foco de atención sobre la edad de escolarización como uno de los elementos fundamentales para la integración en el sistema educativo, junto al desarrollo temprano de la competencia lingüística. (Ortega et al., 2017). El proceso de reubicación cultural, la superación de la desorientación propia de la vivencia del desplazamiento y cambio de entorno se ha mostrado como un elemento determinante, realizándose con mayores ratios de éxito en edades tempranas. La necesidad de desarrollar medidas de acompañamiento específicas tanto para menores que participan en el sistema de protección internacional como para alumnado con experiencias migratorias traumáticas, se muestra como una prioridad para la mejora de la integración escolar. (UNESCO, 2019).

También se ha mostrado clave para mejorar las ratios de integración escolar la incorporación de acciones específicas que afronten el posible carácter deficitario de la trayectoria de escolarización previa de los menores. Pero sin duda, son las aproximaciones al peso que tiene el contexto familiar sobre la integración escolar de los estudiantes migrantes en el sistema educativo español, las que aglutinan más atención por la multiplicidad de factores que integran. (Motoso, 2009).

Los factores identificados que tienen una mayor incidencia en la segunda generación de estudiantes migrantes están relacionados con obstáculos que enfrentan sus progenitores en el acompañamiento de estos en el día a día de su vida escolar. Entre ellos encontramos: las expectativas de regreso, el desconocimiento de la lengua del país de acogida o la falta de familiaridad respecto al funcionamiento del sistema educativo español; también cuestiones más globales de carácter cultural, reconstrucción del arraigo familiar o conflictividad con relación a las expectativas previas. (Eresta y Mayoral, 2015). El patrón más repetido en el análisis de las dificultades de integración escolar es el que apunta, en todo caso, hacia que son los estudiantes procedentes de familias migrantes por motivos económicos los que afrontan mayores obstáculos por contar con un nivel de recursos financieros y socioculturales más bajos que la media. Relacionado con ello se destaca que la distribución escolar público-privada de la inmigración económica es un aspecto importante a tener en cuenta a la hora de hablar de integración escolar. Es recurrente la identificación de la baja diversidad cultural en el conjunto del sistema educativo y la concentración en determinados centros de la mayor parte del estudiantado migrante como factor perjudicial para la efectiva integración y el éxito escolar de los mismos, provocando mayores ratios de fracaso y abandono escolar temprano. (Mahia y Medina, 2022).

El Informe de seguimiento de la educación en el mundo de la UNESCO (2019), pone de relieve la influencia que tiene la situación administrativa de los padres en la integración. Es una pauta recurrente a nivel internacional, el hecho de que los padres inmigrantes indocumentados son más renuentes a enviar a sus hijos e hijas al colegio por temor a ser arrestados o a ser devueltos a su país de origen. En algunos casos, el derecho a la educación de los niños y las niñas no se está garantizando por temor a la deportación en el contexto familiar.

DIFICULTADES EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN ESPAÑA

Análisis previos sobre nuestro objetivo de investigación han señalado de forma reiterada tres aspectos que inciden sobre la trayectoria educativa y la permanencia en el sistema educativo, que hacen necesario su análisis en mayor profundidad y que se muestran a continuación. (Fernández Enguita et al., 2010; Sánchez Medero, 2012; Carrasco et al., 2018).

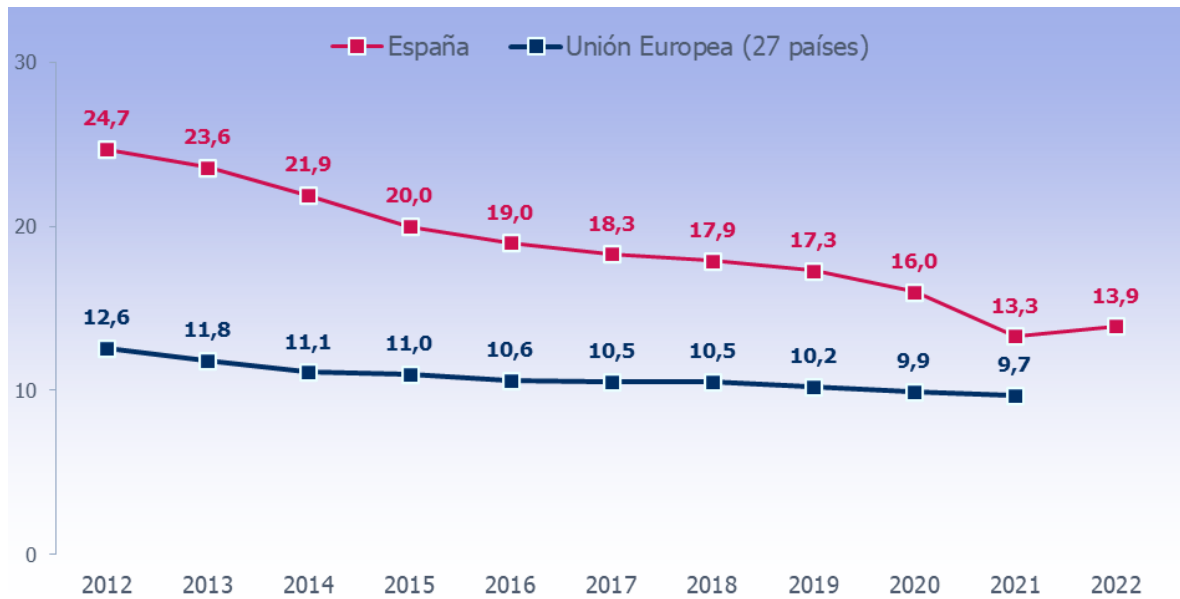
Abandono escolar temprano de estudiantes extranjeros en España.

Se define “abandono temprano de la educación o formación” como el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la formación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún estudio o formación en las cuatro semanas anteriores al momento de registrar esta información. Se trata de un indicador utilizado en la Encuesta de Población Activa que además contribuye en la medición del Indicador Multidimensional de Calidad de Vida elaborado por el INE.

Según publica el Ministerio de Educación y Formación Profesional en la explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa, en el año 2022 el abandono temprano de la educación y la formación en España se sitúa en el 13,9%, lo que supone respecto al año anterior un aumento de 0,6 puntos porcentuales (13,3% en 2021). No obstante, comparando con el año 2012, cuando el porcentaje de abandono era del 24,7%, se ha producido una bajada de 10,8 puntos, habiéndose reducido el peso del colectivo de abandono en un 43,7%. Estas cifras sitúan la distancia a la media de la Unión Europea (9,7% en 2021) en 4,2 puntos, cuando la distancia en 2012 era de 12,1 puntos. (Figura 2).

Figura 2

Evolución tasa de abandono España y UE-27

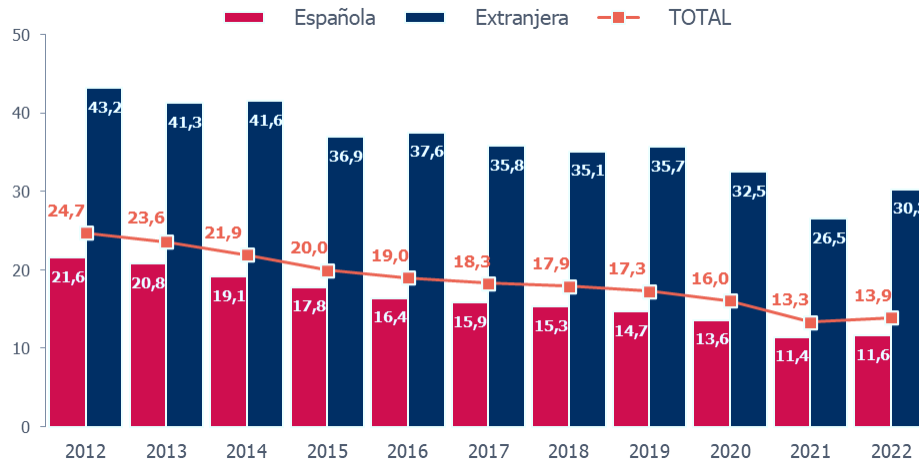


Fuente: EDUCAbase. Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa 2022.

En la misma fuente se pueden obtener las diferencias entre el alumnado de nacionalidad española y extranjera. Así, se observa que en 2022 la tasa de abandono de la población que no posee la nacionalidad española se sitúa en el 30,3%, con un incremento de 3,8 puntos sobre lo observado en 2021, tras el importante descenso de 5,9 puntos del año anterior. Por su parte, la tasa de abandono entre la población española, con un 11,6% en 2022, se incrementa muy ligeramente sobre lo observado en 2021 (+0,2 puntos). El porcentaje de abandono de la población extranjera es bastante más del doble de la observada entre la población con nacionalidad española (Figura 3).

Figura 3

Evolución tasa de abandono alumnos españoles y extranjeros

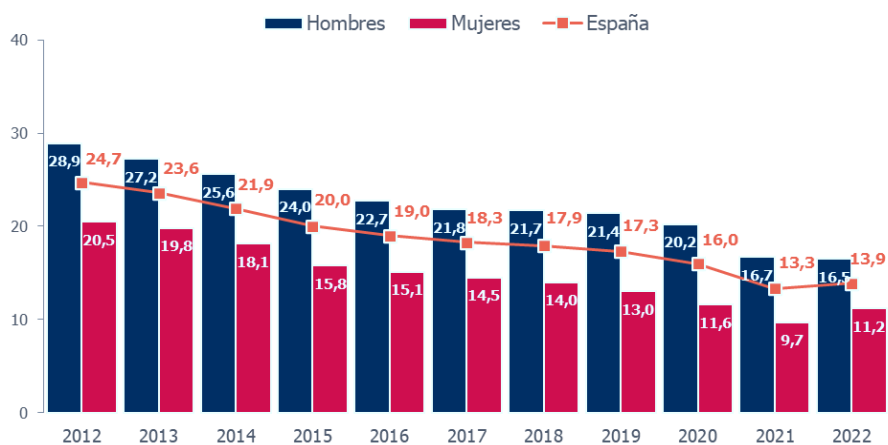


Fuente: EDUCAbase. Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa 2022.

Considerando la perspectiva de género y tomando los datos globales, en el año 2022 la tasa de abandono entre el alumnado masculino es muy superior a la de alumnado femenino. La diferencia entre el abandono de los hombres (16,5%) y el de las mujeres (11,2%) es de 5,3 puntos porcentuales. Es importante señalar que esta diferencia entre hombres y mujeres se ha reducido significativamente desde 2012. Desde los 8,4 puntos de diferencia existentes en 2012 hasta los 5,3 puntos en esta ocasión (Figura 4).

Figura 4

Evolución tasa de abandono según sexo

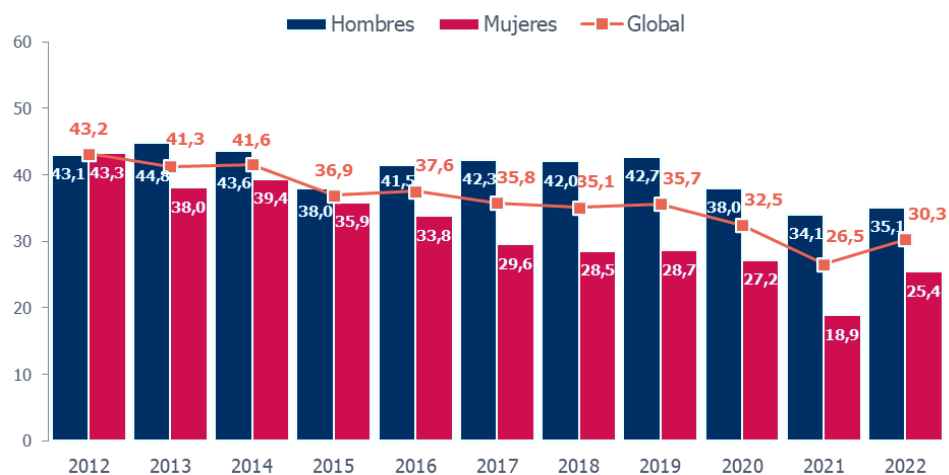


Fuente: EDUCAbase. Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa 2022.

Esta diferencia en la tasa de hombres y mujeres se amplía aún más si se toma exclusivamente el alumnado extranjero, registrándose una tasa de abandono entre los hombres (35,1%) casi 10 puntos porcentuales superior a la registrada entre las mujeres (25,4%). (Figura 5).

Figura 5

Evolución tasa de abandono según sexo en alumnado extranjero



Fuente: EDUCAbase. Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa 2022.

Los datos del Centro de Estudios DemoFiguras, también demuestran esta realidad. El 61% del alumnado autóctono acaban cursando bachillerato, mientras que solo el 44% de la población migrante lo hace (solo uno de cada cuatro llega a cursarlo). Con respecto al alumnado hijo de migrantes pero nacidos en España, encontramos que el 69% de estos chicos y el 60% de estas alumnas no llega al bachillerato. (Bayona y Domingo, 2021).

Como señala el informe elaborado por Esade (2022) *"Fracaso escolar en España. ¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?"* se hace necesario implementar con urgencia medidas que incidan sobre los dos grandes predictores del abandono escolar temprano, fortaleciendo la permanencia en el sistema educativo: el rendimiento académico del estudiante la repetición de curso.

Si observamos, además, que España cuenta con un 10,3% de alumnado extranjero sobre el total del alumnado de Enseñanzas de Régimen General -contando según los últimos datos del 2021-2022 con 845.766 alumnos y alumnas de nacionalidad extranjera- y que el abandono

escolar temprano es doble entre la población extranjera (recordemos que solo uno de cada cuatro alumnos extranjeros llega al Bachillerato en España), se hace evidente la necesidad de implementar nuevos enfoques que aborden con éxito los retos de la interculturalidad en el aula. (Mahía y Medina, 2022).

Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el año 2022 la tasa de abandono educativo temprano alcanzaba en nuestro país cifras del 13,9% entre la población de 18 a 24 años. Esto ha situado a España como el país con la segunda tasa de abandono escolar más temprano de la Unión Europea; aún lejos de la media de la UE, que rondaba cifras del 9,7% en 2021.

Si comparamos los datos de abandono educativo temprano de la población extranjera (26,5%) con la española (11,4%), observamos una diferencia significativa coherente con los datos señalados anteriormente. (EducaBASE, 2021). También el Informe del Observatorio Social La Caixa de 2021 a partir de datos del Ministerio de Educación advertía que en España el 75% de los jóvenes de origen extranjero aspiraba a obtener una titulación superior, pero, aunque contasen con apoyo familiar, uno de cada tres abandona tempranamente sus estudios, reforzando situaciones de vulnerabilidad frente al desempleo y un mayor riesgo de exclusión social.

Rendimiento académico del estudiantado migrante en España.

Tal y como se incluye en el informe del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) del 2018, los antecedentes de los movimientos migratorios figuran como uno de los factores clave que inciden en el rendimiento académico. También los últimos informes de la OCDE sobre la resiliencia de los estudiantes en contextos de migración han alertado sobre la normalización escolar de su bajo rendimiento académico, especialmente entre los menores migrantes de primera generación.

Según el informe de UNICEF (2017) “Construyendo un futuro: la infancia y la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 en España”, tanto las tasas de abandono y fracaso escolar, como el rendimiento en competencias básicas, empeoran en población migrante y en hogares de bajo nivel socioeconómico y cultural, mostrando la interrelación que existe entre el origen inmigrante y el estatus económico y sociocultural como predictores del bajo rendimiento académico.

Resultados académicos

Los resultados académicos representan indicadores mucho más específicos para comprobar el rendimiento académico y establecer las posibles diferencias, lo cual servirá para profundizar en el fenómeno que se viene analizando en el desarrollo del estudio: el menor rendimiento entre el alumnado de origen migrante, para poder establecer la forma de conocer sus causas.

Los datos publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en las diferentes fuentes consultadas hacen un detallado recorrido por indicadores como la tasa neta de escolarización en el sistema educativo, la esperanza de vida escolar, esperanza de participación, la distribución del alumnado, la tasa del alumnado repetidor, el abandono educativo temprano, niveles de formación en la ESO, el alumnado con necesidades especiales, de refuerzo, de lenguas extranjeras, etc.

Por otro lado, el Ministerio de Educación y Formación Profesional no publica directamente calificaciones, aun menos desagregadas por el país de origen del alumnado, por lo que la fuente utilizada es el Informe PISA 2018. Se trata de un informe de referencia con contexto OCDE usada tanto por organismos públicos como privados para evaluar el nivel formativo.

Lo que se intenta medir a través de las pruebas PISA son las siguientes competencias:

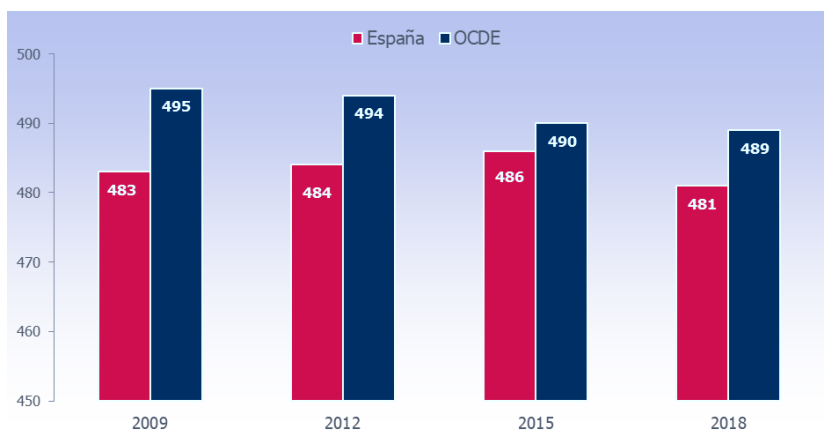
- La competencia lectora: capacidad de los estudiantes de comprender, emplear, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos.
- La competencia matemática: capacidad de los estudiantes de formular, aplicar e interpretar las matemáticas en contextos diferentes.
- La competencia científica: capacidad de los estudiantes de interesarse sobre cuestiones e ideas científicas como ciudadano reflexivo.

En el informe PISA 2018 no se publican resultados de la competencia lectora para España (la OCDE ha decidido aplazar dicha publicación), por lo que solo se muestran los resultados obtenidos en matemáticas y ciencias por los países participantes en PISA, haciendo hincapié en los miembros de la OCDE, de la UE y las comunidades y ciudades autónomas españolas.

Como referencia para introducir los resultados globales, tomamos la comparación entre España y el conjunto de los países de la OCDE.

Figura 6

Evolución de las puntuaciones medias en matemáticas

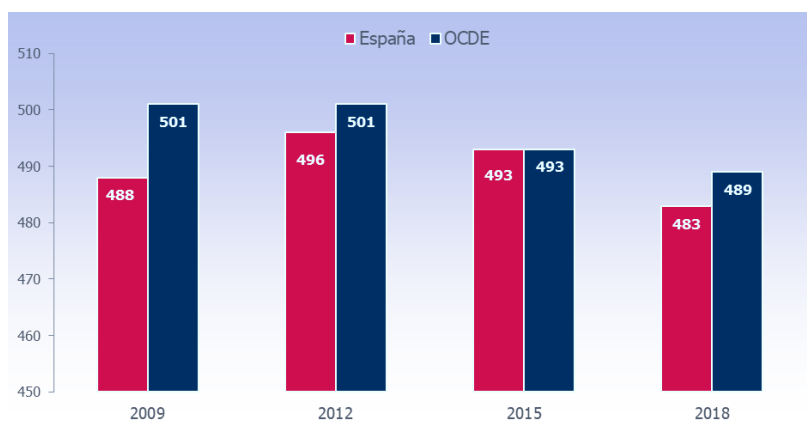


Fuente: Informe PISA 2018.

En cuanto a la evolución de las puntuaciones medias en matemáticas en los últimos 10 años, se observa un descenso puntual en España en el ciclo 2018, aunque tal y como se refleja en el propio informe, queda patente la estabilidad en el rendimiento en matemáticas, con ligeras diferencias a lo largo de los cuatro ciclos del decenio. Lo mismo que ocurre en la media de los países de la OCDE, que se sitúa por encima del indicador en España (Figura 6).

Figura 7

Evolución de las puntuaciones medias en ciencias



Fuente: Informe PISA 2018.

Al observar las puntuaciones medias en ciencias, el informe concluye que al contrario que ocurría en matemáticas, no se puede decir que los estudiantes en España presenten estabilidad en el rendimiento, sino más bien un descenso estadísticamente significativo hasta encontrarse 5 puntos por debajo del ciclo 2009.

Esto también ocurre en la media de los países de la OCDE, que muestra un descenso continuo y pronunciado, situándose en el ciclo 2018 hasta 9 puntos por debajo de la media estimada en 2009. Esto hace que la diferencia entre las medias de España y la OCDE se haya reducido considerablemente respecto al inicio del decenio.

Con respecto a los movimientos migratorios y su impacto en el rendimiento académico, el Informe PISA dedica un capítulo específico a este análisis. En su introducción se recalca que en los últimos años ha aumentado considerablemente el número de estudiantes con antecedentes migratorios en casi todos los países miembros de la OCDE. El modo en que los sistemas y centros educativos responden a los desafíos y a las oportunidades que se presentan en este escenario tiene consecuencias importantes que influyen en el bienestar económico y social de todos los miembros de la sociedad, incluidos los propios migrantes.

En PISA 2018, se clasifica al estudiantado en dos categorías en función de los antecedentes migratorios de ellos mismos y de sus progenitores:

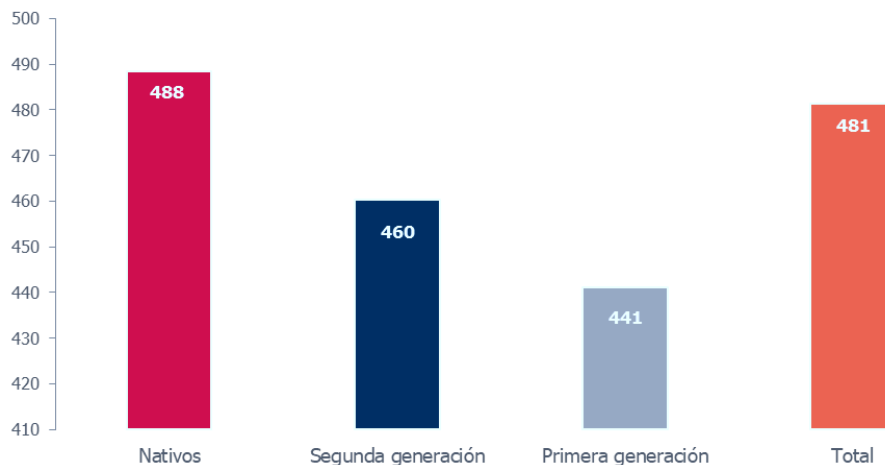
- **Estudiantes nativos (no migrantes).** Aquellos de los que al menos un progenitor ha nacido en el país en el que realiza la prueba PISA, independientemente de que el estudiante haya nacido en dicho país.

- **Estudiantes migrantes.** Aquellos cuyos progenitores han nacido en un país distinto al que el estudiante ha realizado la prueba PISA. Entre estos estudiantes en PISA se distinguen además dos categorías:

- Primera generación de estudiantes migrantes. Tanto el estudiante como sus progenitores han nacido en un país distinto al de la prueba.
- Segunda generación de estudiantes migrantes. El estudiante ha nacido en el país donde se realiza la evaluación, pero sus progenitores han nacido en otro país.

Figura 8

Puntuaciones matemáticas en España de nativos vs inmigrantes

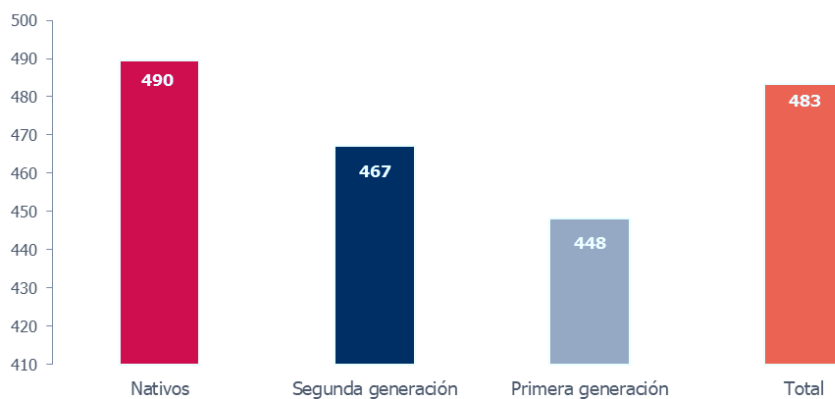


Fuente: Informe PISA 2018.

En la media de países de la OCDE, los estudiantes de origen migrante obtienen 39 puntos menos en matemáticas que los nativos y, en España (40 puntos), esa diferencia es similar. En la mayoría de los países, los estudiantes de origen migrante tienen un rendimiento en matemáticas considerablemente más bajo que sus compañeros nativos: esta es la misma situación que se produjo en ciclos anteriores de PISA, y está demostrado, como veremos más adelante, que guarda relación con sus circunstancias socioeconómicas. (Figura 8).

Figura 9

Puntuaciones ciencias en España de nativos vs migrantes



Fuente: Informe PISA 2018.

En la media de países de la OCDE, los estudiantes de origen migrante obtienen 41 puntos menos en ciencias que los nativos, y en España esa diferencia alcanza los 34 puntos, significativamente inferior a la media OCDE. En la mayoría de los países, los estudiantes de origen migrante tienen un rendimiento en ciencias mucho más bajo que sus compañeros nativos, como se observó ya en ciclos anteriores de PISA y, al igual que en matemáticas, está demostrado que tiene relación con las circunstancias sociodemográficas de los estudiantes inmigrantes.

Por lo tanto, los indicios observados, que apuntaban a un rendimiento inferior del alumnado de origen migrante a partir de indicadores generales como la tasa de abandono escolar o la tasa de repetición, son confirmados al observar las calificaciones comparadas entre nativos y migrantes. Además, se comprueba que la dimensión de este fenómeno traspasa las fronteras, ya que se produce de una forma sistémica a nivel internacional.

Tasa de repetición

El Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español de 2022 nos muestra que:

- La tasa de repetición de los estudiantes extranjeros (50%) es más del doble que la de los nativos (22%).
- Los hombres tienen una tasa de repetición superior a la de las mujeres, independientemente de su origen.

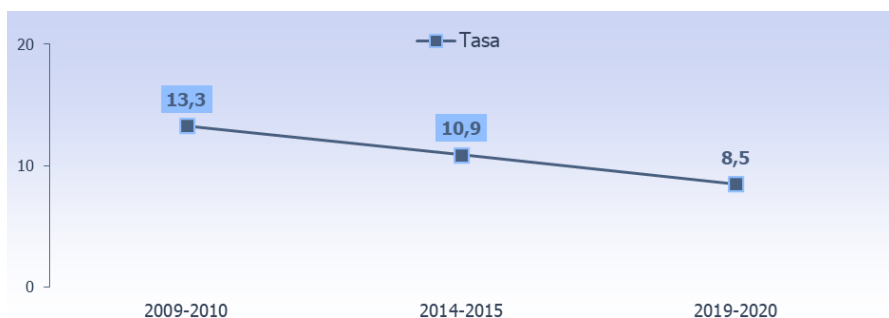
Esta situación nos invita a explorar qué tipo de factores están influyendo en el carácter diferencial de esta tasa, qué impacto puede tener sobre el abandono escolar temprano y qué otros elementos de carácter social, cultural, relacional y afectivos puedan estar aumentando esta cifra. Informes de posicionamiento recientes del Tercer Sector como *“Repetir no es aprender”* elaborado por Save The Children (2022), están apuntando también al peso que la cultura de la repetición escolar en España frente a otros modelos europeos pueda tener para el incremento de esta tasa.

En España, la tasa de alumnado repetidor de la ESO ha experimentado una evolución descendente en los últimos años hasta situarse el 8,5% en 2020 según el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2022. Tomando los dos últimos quinquenios, se ha pasado de

una tasa del 13,3% en el curso 2009-2010 a registrarse un 10,9% en el curso 2014-2015 hasta llegar al 8,5% en 2019-2020. La variación entre cada periodo es del -2,4%, lo que indica un ritmo estabilizado de esa tendencia decreciente (Figura 10).

Figura 10

Evolución de la tasa de alumnado repetidor de la ESO

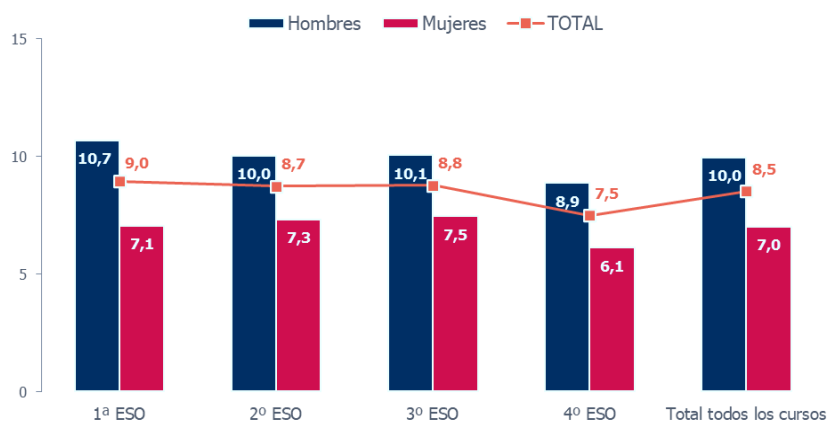


Fuente: Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2022. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Considerando las diferencias de género, se observa una tasa de repetición 3 puntos superior entre los hombres (10%) que entre las mujeres (7%), diferencia que llega a los 3,6 puntos entre los alumnos repetidores de 1º de la ESO (10,7% frente a 7,1%) y que se mantiene en torno a los 2,7 puntos en los otros cursos superiores. Todo ello muestra una clara diferencia en detrimento de los hombres, contraste que se muestra en coherencia con lo observado a propósito del abandono temprano (Figura 11).

Figura 11

Tasa de alumnado que repite curso, por sexo



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso 2019-2020. S.G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En cuanto a la tasa de repetidores por curso de la ESO, la tasa global más alta se registra en el primer curso del ciclo (9%), mientras que en 4º de la ESO la tasa de repetidores se sitúa en 7,5%, la menor de las cuatro, coincidiendo con el nuevo cambio de ciclo.

Sin embargo, según el Informe PISA 2018 la reducción de la tasa de repetidores de curso en la educación obligatoria sigue siendo la asignatura pendiente y es un reto esencial del sistema educativo español. Los altos porcentajes de repetición representan un problema importante para el sistema educativo en su conjunto y para el estudiantado afectado en particular, ya que estos no suelen obtener resultados positivos en los años posteriores y, en consecuencia, están en riesgo de abandono escolar temprano de la educación y la formación, con lo que supone de pérdida de posibilidades de empleo de calidad para su futuro, sin descartar el riesgo de exclusión social.

De hecho, en el informe anual Panorama de la Educación de los indicadores de la OCDE 2021 se afirma que España es el país de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) con mayor proporción de alumnos repetidores en la ESO. Por otro lado, en ese mismo informe se afirma que el alumnado socioeconómicamente desfavorecido de origen inmigrante tiene más probabilidades de repetir curso que el alumnado más aventajado.

Esta afirmación sirve de introducción a las conclusiones de otras investigaciones centradas en alertar sobre el aumento de la tasa de repetidores entre el alumnado migrante.

Por ejemplo, el blog de Sociedad y Educación publicó las conclusiones obtenidas por Calero (2020) sobre la población de origen inmigrante en el sistema educativo español. En esta publicación, el autor utiliza la tasa de repetición como una primera aproximación al rendimiento académico:

La medimos en este caso a los 15 años, con datos de PISA 2018; a esa edad, vemos que un 25,8% de los estudiantes nativos ha repetido al menos un curso, mientras que, en los alumnos de origen inmigrante de primera generación, esta tasa prácticamente se dobla, alcanzando el 50,3%, situándose en el 41,6% en los de segunda generación. (p.11).

Por tanto, aunque se trata de un indicador insuficiente para poder reflejar de forma completa el rendimiento académico y de no disponer de datos desagregados por nacionalidades en las fuentes oficiales, la bibliografía especializada manifiesta claros indicios que relacionan una mayor tasa de repetición entre el alumnado inmigrante, en coherencia con lo que sí pudo comprobarse con datos oficiales respecto del abandono escolar temprano y que se completa con el análisis que sigue sobre los resultados académicos.

Factor Socioeconómico

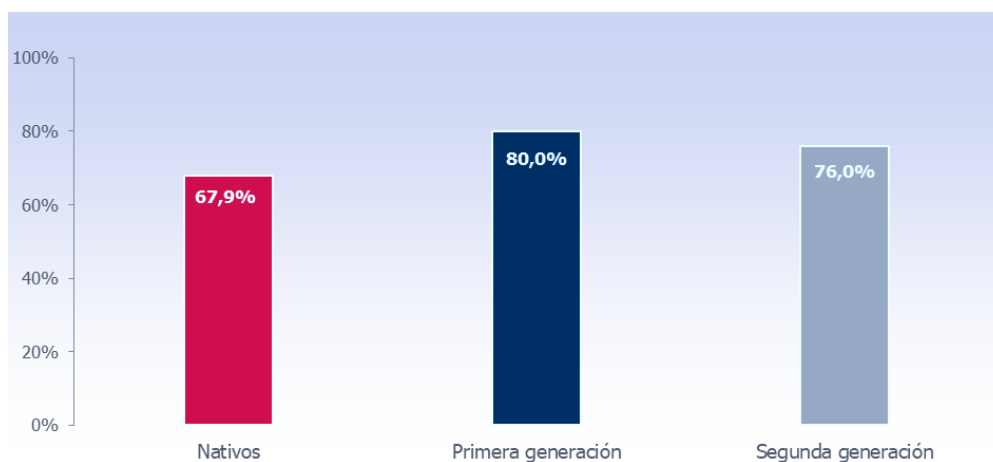
Comprobada la existencia del fenómeno, la hipótesis de trabajo que se desarrollará en la fase cualitativa del estudio, debe centrarse en las causas que lo provocan.

Como ha sido señalado anteriormente, las barreras para el alumnado de origen migrante pueden ser de distinta naturaleza, señalando posibles causas económicas, sociales, culturales, lingüísticas o psicológicas. En los Indicadores sobre el estado del Sistema Educativo Español, de la Fundación Europea Sociedad y Educación, Calero (2020) afirma que para comprender el efecto del alumnado de origen migrante sobre el funcionamiento del sistema educativo es importante establecer la relación entre este origen y el estatus económico y sociocultural del alumno. Además de las dificultades que puede entrañar la utilización en el hogar de un idioma diferente al utilizado en el centro educativo, las familias de los alumnos de origen migrante parecen contar con un nivel de recursos económicos y socioculturales más bajos que la media, lo que afecta al proceso y a los resultados educativos.

En esa misma publicación, se sostiene que una cuestión también importante que afecta al proceso educativo del alumnado de origen migrante es su segregación en determinados centros. La segregación urbana, que condiciona los lugares de residencia de la población migrante, es amplificada por los procesos de segregación educativa. Ello implica, por ejemplo, que encontremos a los alumnos de origen migrante escolarizados, con mucha más frecuencia que la media, en centros de titularidad pública (Figura 12).

Figura 12

Escolarización de alumnos en centros públicos



Fuente: Indicadores Comentados sobre el estado del Sistema Educativo Español, de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

Mientras que el 67,9% de los alumnos nativos están escolarizados a los 15 años en centros públicos, la escolarización en este tipo de centros aumenta hasta el 80% en los alumnos de origen migrante de primera generación y se sitúa en el 76% para los de segunda generación. Esta concentración del alumnado de origen migrante en centros públicos se combina, además, con una concentración relacionada con el origen económico y sociocultural. En la publicación se concluye que esta brecha “bruta” asociada al origen migratorio está provocada parcialmente por los recursos económicos y socioculturales de la familia, que son más escasos en el caso de los alumnos de origen inmigrante. (Calero, 2020).

Por otro lado, Choi de Mendizábal (2018) realiza un exhaustivo análisis en su estudio Desigualdades socioeconómicas y rendimiento académico en España para el Observatorio Social de Fundación La Caixa. En este estudio se afirma que el nivel socioeconómico del alumno condiciona su rendimiento académico y que se trata de un hecho ampliamente demostrado por la evidencia empírica. Además, incide en que los efectos de las desigualdades de origen socioeconómico pueden transmitirse a través de mecanismos muy diversos como, por ejemplo, las distintas expectativas parentales, la disponibilidad de recursos educativos en el hogar o los “efectos compañero”, es decir, la influencia del nivel socioeconómico de los compañeros de un centro.

En este estudio se afirma también que conviene en todo caso aclarar, de forma previa, que el nivel socioeconómico es un concepto más amplio que el nivel de renta. Además de este último, también incorpora dimensiones como el nivel educativo de los padres o su nivel y situación ocupacional. De ahí que, en la práctica, esta medida trate de documentarse de diversas maneras (nivel educativo de los padres, nivel de renta, libros en el hogar, etc.). Cada una de estas variables tiene puntos fuertes y debilidades a la hora de describir el nivel socioeconómico. En este artículo, por ejemplo, se utilizará frecuentemente el índice del estatus económico, social y cultural del hogar (ISEC) empleado por el programa PISA de la OCDE, que combina varias dimensiones (nivel educativo de los padres, nivel ocupacional y bienes del hogar) para describir el nivel socioeconómico del hogar del alumno.

Efectivamente, el nivel socioeconómico de los hogares es uno de los principales determinantes del rendimiento del alumnado en España. Esta causalidad ha sido establecida con rotundidad, independientemente de la metodología, definición de nivel socioeconómico y bases de datos empleadas (evaluaciones generales de diagnóstico, evaluaciones autonómicas y programas internacionales como PISA). Este origen económico y sociocultural se establece a partir del índice ESCS (Economic, Social and Cultural Status) categorizándolo mediante una división en cuatro cuartiles. Un 66% de los estudiantes de origen migrante de primera generación se escolariza en centros situados en los dos cuartiles inferiores del índice; en el caso de los estudiantes de origen migrante de segunda generación este porcentaje es del 62%.

Volviendo al informe de la Fundación La Caixa, muestran el ejemplo de que a la edad de 15 años, es decir, prácticamente al terminar la escolarización obligatoria, si comparamos la puntuación obtenida en las competencias científicas evaluadas por PISA 2015 por los alumnos españoles procedentes de hogares con un mayor nivel socioeconómico (el 25% o cuartil superior) con la alcanzada por aquellos provenientes de hogares con un menor nivel socioeconómico (el 25% o cuartil inferior), se constata la existencia de una brecha de 82 puntos.

Según Choi de Mendizábal (2018), no resulta extraño que las desigualdades socioeconómicas en el hogar también se reflejen en otros resultados educativos íntimamente relacionados con el rendimiento académico. Así, los alumnos españoles con un menor nivel socioeconómico (25% cuartil inferior) afrontan un mayor riesgo de repetición de curso: en 2015, el 53,5% de

dichos alumnos había repetido algún curso antes de los 15 años, por un 8,7% de los alumnos con un mayor nivel socioeconómico.

El estudio muestra la diferencia de resultados académicos entre dos alumnos que difieran un punto en el índice ISEC de PISA. Esta diferencia, llamada “pendiente del gradiente socioeconómico”, se expresa en puntos de la escala de PISA y da una medida, en términos absolutos, de la importancia del nivel socioeconómico sobre el rendimiento educativo.

Como conclusión, afirma que algunos de los principales determinantes del rendimiento escolar de los alumnos españoles derivan de factores socioeconómicos: los alumnos de hogares mejor situados en la escala social suelen obtener mejores resultados educativos. La educación tiene amplios beneficios monetarios y no monetarios asociados. Por ello, considerando que nadie escoge el hogar en el que nace, la reducción de las desigualdades educativas relacionadas con motivos socioeconómicos constituye un objetivo necesario para garantizar el principio de igualdad de oportunidades.

En resumen, aunque son varios los factores que funcionan como barreras en el rendimiento académico del alumnado de origen migrante, existen evidencias contrastadas científicamente de que el factor socioeconómico es el más determinante en dicho fenómeno.

Primera Fase

FASE CUANTITATIVA

Las personas usuarias YMCA

Este capítulo sirve para centrar el análisis cuantitativo en el ámbito conformado por los y las alumnas usuarias de los programas de refuerzo educativo que proporciona YMCA. Teniendo en cuenta que la actividad de esta organización en este terreno se puede catalogar como una intervención social de ayuda a infancia y juventud en situaciones desfavorables, es claro que no se trata de un colectivo representativo de la juventud del país, sino más bien de un segmento vinculado a la población social y económicamente más desfavorecida.

Esta circunstancia resulta de gran relevancia si se tiene en cuenta la conclusión del último apartado del capítulo anterior, que establece una correlación positiva entre el nivel socioeconómico de las familias y los resultados académicos, de manera que, a menor nivel, peores resultados.

Como veremos a lo largo del capítulo, algunas diferencias entre la población nativa y migrante quedan neutralizadas precisamente por compartir un nivel socioeconómico menor, aunque hay que destacar que esta neutralización no afecta a todos los indicadores.

De esta manera, podremos comprobar qué parámetros se corresponden de una forma más directa con el factor socioeconómico (los que se neutralizan) y cuáles están más relacionados con factores de otra naturaleza (los que muestran una situación peor para el alumnado migrante) que podrían ser de carácter social, lingüístico, cultural, psicológico y/o estar asociado con comportamientos de discriminación racial o xenófoba en mayor medida que los anteriores.

Descripción metodológica del universo analizado

Se ha trabajado con una base de datos extraída del programa CRM de YMCA, que contaba con un total de 8.568 registros en bruto. Estos registros se corresponden con información del alumnado incluido en los programas de refuerzo educativo sobre resultados de varias evaluaciones (1ª, 2ª, 3ª y nota final) de cinco años seguidos (periodo comprendido entre 2018 y 2022).

Para operativizar esta base de datos y ajustarla al alumnado de la ESO y FB básica, se llevó a cabo un proceso con los siguientes pasos:

1. Depuración. Que consistió en eliminar todo tipo de inconsistencias como: alumnado con menos de 12 años o repetidores con 12 años, alumnado de bachillerato, alumnado de FP que no es FP básica, mayores de 17 años, registros sin información clave (edad, curso, calificaciones) y registros duplicados. Una vez depurada, la base de datos pasó a tener 5.787 registros.
2. Corrección de errores. En el proceso de tratamiento se detectaron errores en la información. Se comprobó que algunos alumnos que tenían un histórico de calificaciones (por ejemplo, entre 5 y 7) por algún error previo en la base de datos, en una de las evaluaciones de alguno de los años mostraban calificaciones comprendidas entre 10 y 14 (siguiendo el ejemplo). Es decir, se comprobó que el registro numérico de algunas calificaciones se había multiplicado. La repetición de este patrón en unos 80 registros permitió identificar de forma clara los que estaban sobredimensionados, así como la cuantía de este aumento (x2). Esta certeza permitió no aumentar la bolsa de depurados, y se procedió a corregir esos casos puntuales dividiendo el registro numérico por 2, lo cual devolvió a esos pocos alumnos una evolución coherente de calificaciones.
3. Normalización del fichero. Un análisis sociológico ha de dirigirse a un colectivo poblacional a analizar, por lo tanto, la explotación estadística de este fichero requería que la unidad de medida fueran las personas usuarias y no los distintos hitos de cada una. Para ello, se procedió a tratar la información para transponer en un mismo registro toda la información del mismo alumno. Esta operación es la que permitió analizar el perfil de las personas usuarias y los distintos indicadores de resultados.

Tras este proceso, se pudo analizar toda la información de un colectivo formado por 1.484 jóvenes estudiantes de la ESO y FP básica, registrados como usuarios en algún momento del periodo comprendido entre 2018 y 2022.

No obstante, no todos contaron como usuarios durante todo el periodo, sino que existió un flujo entre nuevos usuarios y usuarios recurrentes según se puede observar en la siguiente tabla 1.

Tabla 1

Flujo anual de personas usuarias (Datos absolutos)

AÑO	Nuevos usuarios	Usuarios recurrentes	Total usuarios por año
2018	438	0*	438
2019	236	143	379
2020	287	197	484
2021	299	261	560
2022	224	317	541
TOTAL	1.484	918	

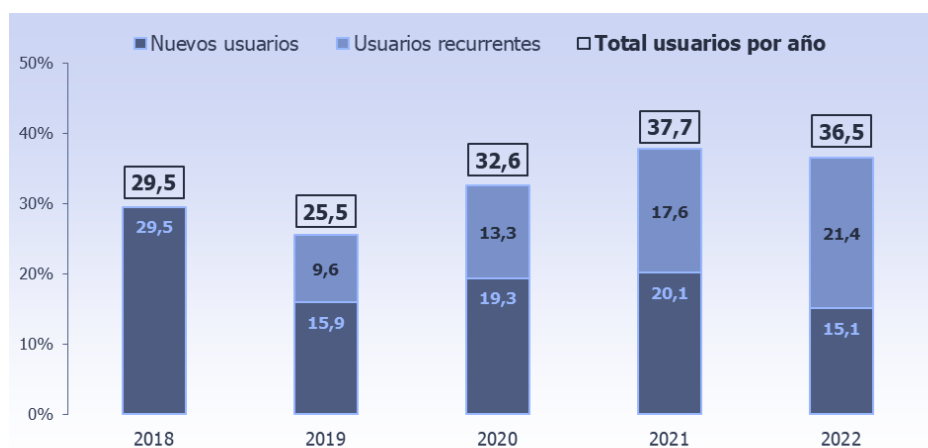
Base: 1.484 personas usuarias

Cabe destacar que en 2018 se empieza a utilizar la nueva base de datos de manera masiva para el registro de las personas participantes por ello no se tiene registro informatizado de usuarios anteriores para poder valorar si eran recurrentes o no.

El universo analizado cada año oscila entre las 379 personas usuarias en 2019 (25,5% del total) y las 560 de 2021 (37,7% del total).

Figura 13

Flujo anual de personas usuarias



Base: 1.484 personas usuarias.

Por otro lado, 918 personas usuarias lo fueron de un año para otro, son las denominadas recurrentes y representan el 61,9% del total. El porcentaje de recurrentes ha ido creciendo durante todo el periodo, pasando de los 143 en 2019 (9,6% del total), 197 en 2020 (13,3%) 261 en 2021 (17,6%) a los 317 en 2022 (21,4%).

De esa manera, el universo analizado cada año oscila entre las 379 personas usuarias en 2019 (25,5% del total) y las 560 de 2021 (37,7% del total).

Perfil de las personas usuarias

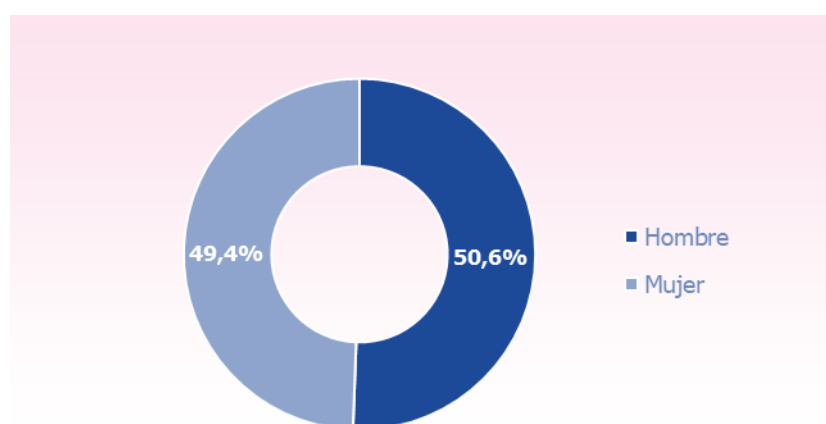
Este capítulo se centra en las características sociodemográficas del conjunto de las personas usuarias de los programas YMCA para el refuerzo en educación, por lo tanto, tomamos como base de análisis 1.484 alumnos y alumnas para conocer su distribución por sexo, edad, procedencia-nacionalidad, y distribución geográfica en función de los Centros a los que pertenecen.

A) Según sexo y edad

En función del sexo, existe un gran equilibrio entre hombres, que representan un 50,6% y mujeres, que representan el 49,4% restante.

Figura 14

Personas usuarias según sexo



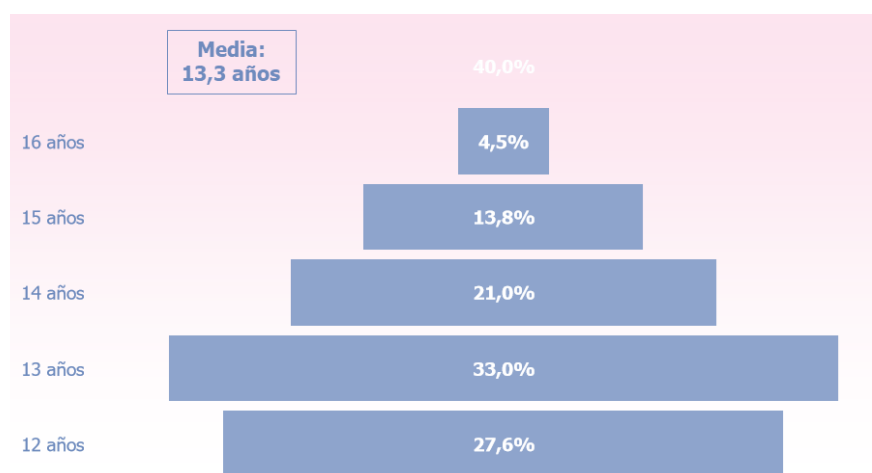
Base: 1.484 personas usuarias.

El porcentaje de varones es significativamente superior entre los alumnos de FP básica (86,2%) aunque debe tenerse en cuenta que la submuestra de alumnos de FP básica es bastante reducida (29 casos).

Por su parte, el porcentaje de mujeres aumenta significativamente entre las personas usuarias en 2022 (55,8%), las de 12 y 15 años (55,1% y 56,1% respectivamente), los alumnos de 3º de la ESO (56,2%) y las registradas en los centros de Aragón (52,7%).

Figura 15

Personas usuarias según edad



Base: 1.484 personas usuarias.

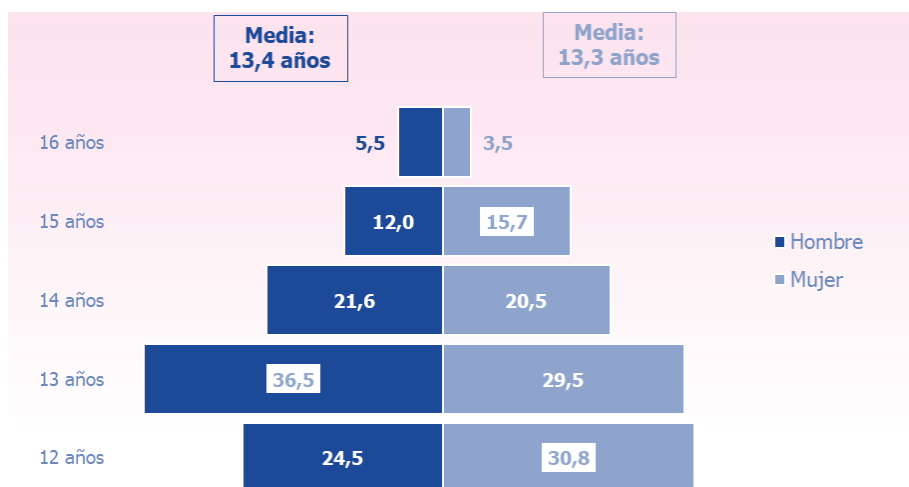
La edad media de las personas usuarias es de algo más de 13 años, que es también la edad más extendida: el 33% de las personas usuarias tenían esa edad en el año que usaron el servicio. Por su parte, representan un 27,6% las personas usuarias de 12 años, un 21% las de 14 años, un 13,8% las de 15 y un 4,5% las de 16 años.

En función de la procedencia y nacionalidad, la edad media más alta se registra entre las personas usuarias latinoamericanas (13,5 años) y la más baja entre las asiáticas (13,1 entre las de nacionalidades asiáticas).

Por regiones, la edad media oscila entre los 12,7 de las personas usuarias en los centros de Cataluña/Barcelona y los 13,7 en Extremadura/Badajoz.

Figura 16

Personas usuarias según sexo y edad



Base: 1.484 personas usuarias.

Si observamos la pirámide de edad por sexo, se puede observar que, aunque presentan una media de edad muy similar, su distribución es diferente.

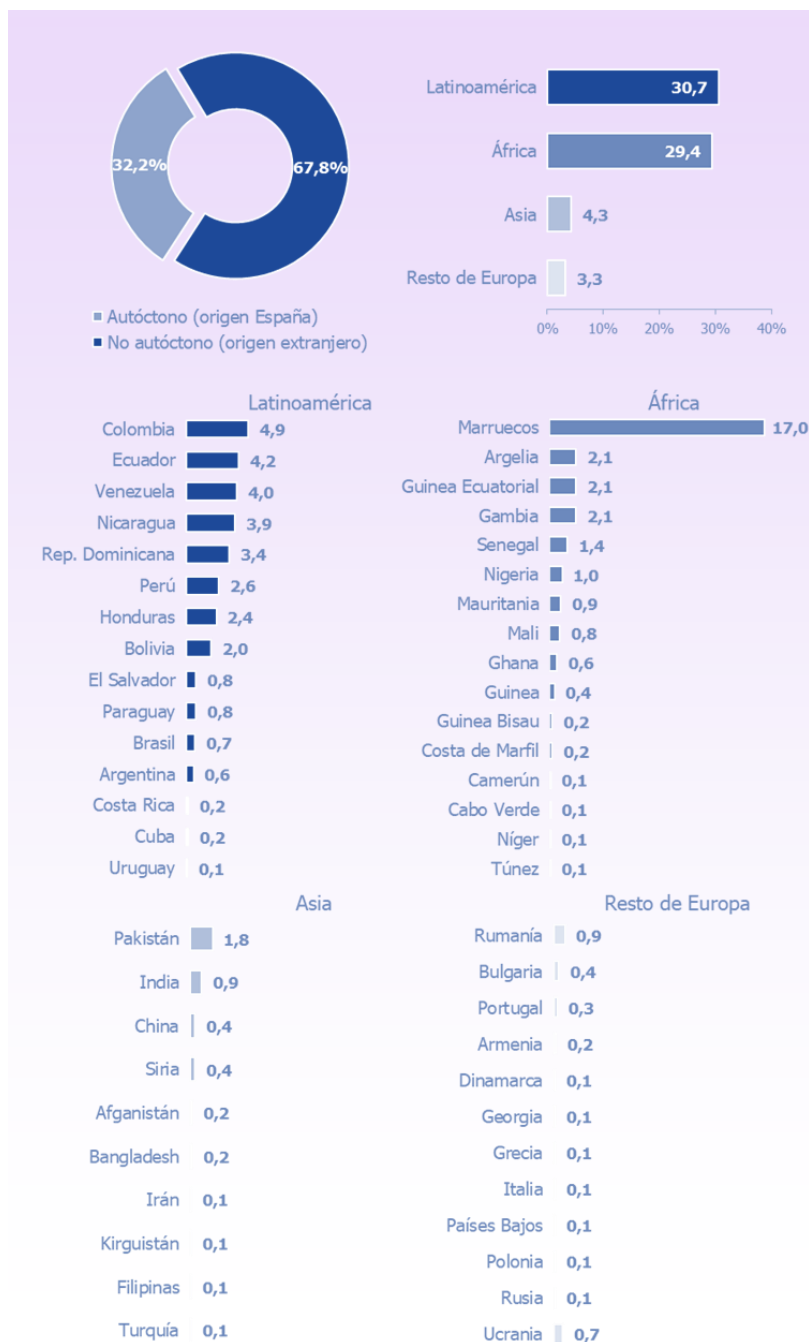
Entre los hombres, destaca significativamente el 36,5% que tienen 13 años (frente al 29,5% registrado entre las mujeres). Mientras que entre las mujeres destaca significativamente el 30,8% de las que tienen 12 años y el 15,7% de las que tienen 15 años, frente al 24,4% y 12% registrado entre los hombres, respectivamente.

B) Según procedencia y nacionalidad

La mayoría de las personas usuarias del servicio de refuerzo educativo YMCA son de origen extranjero (67,8%), representando tres de cada diez las de origen español (32,2%).

Figura 17

Personas usuarias según procedencia y país de origen



Base: 1.484 personas usuarias.

Atendiendo al país de origen de las personas usuarias, los extranjeros se reparten mayoritariamente entre latinoamericanos (30,7%) y africanos (29,4%), concentrados estos últimos en la procedencia de Marruecos (17%). En menor medida, también hay personas usuarias procedentes de Asia (4,3%) y del resto de países europeos (3,3%).

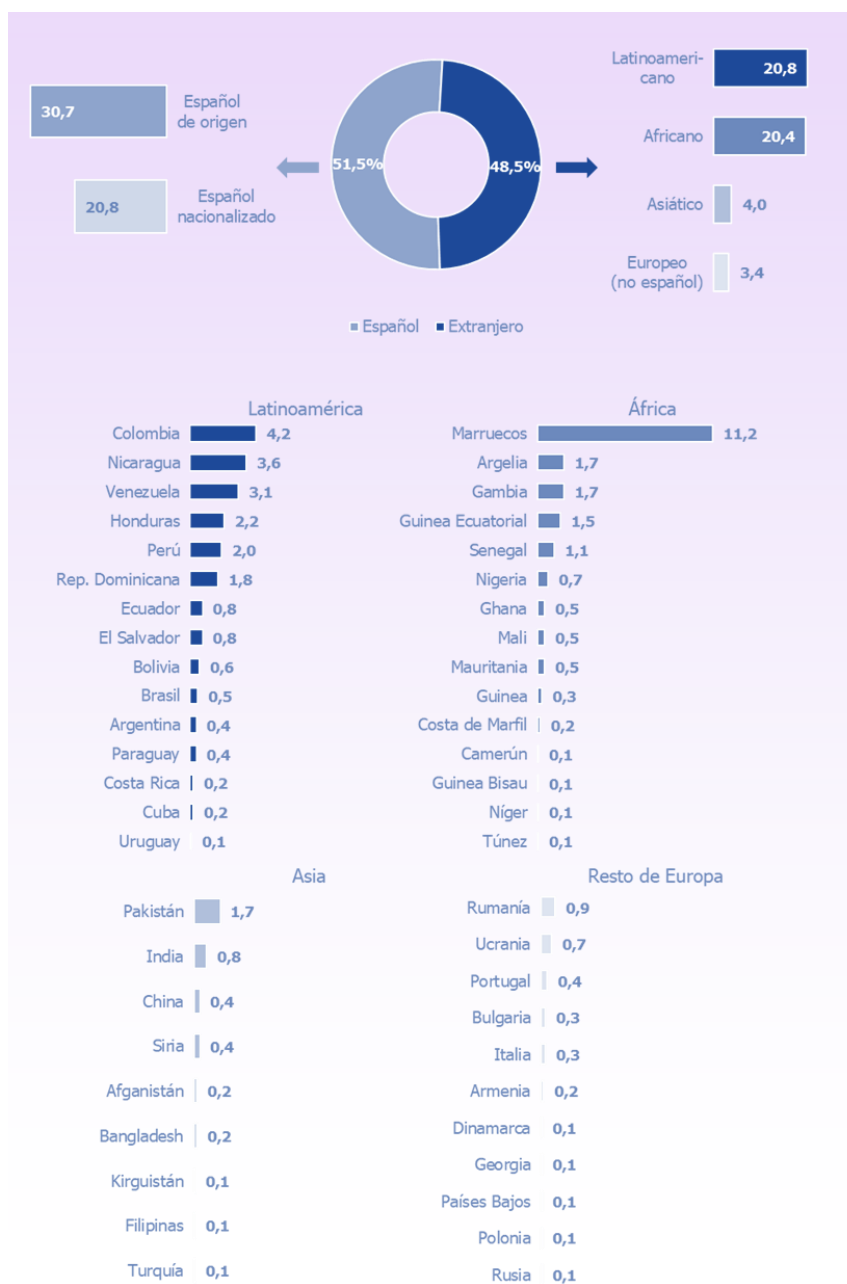
En función de la región de los centros en los que han accedido al servicio, destaca significativamente el porcentaje de personas usuarias de origen extranjero en Aragón (70,9%) y Castilla y León (78,9%). En el caso de Aragón la procedencia extranjera es principalmente de origen africano (37,3%), mientras que en Castilla y León hay una mayor concentración de latinoamericanos (56,1%), al igual que ocurre en Castilla-La Mancha (53,8%). También destaca el 8,1% de personas usuarias del resto de Europa registrado en los centros de Castilla y León, con respecto al 3,3% total.

La distribución por nacionalidad refleja un equilibrio mayor entre españoles y extranjeros. Esto es debido al 20,8% de personas de origen extranjero nacionalizadas en España, que junto al 30,7% de quienes tienen origen y nacionalidad española, suman más de la mitad de las personas usuarias españolas (51,5%), frente al 48,5% de personas usuarias con nacionalidad extranjera.

Como es lógico, la distribución de las personas usuarias con nacionalidad extranjera es similar a la de procedencia o país de origen. De manera que se concentra principalmente de países latinoamericanos (20,8%) y africanos (20,4% conjunto de África, 11,4% marroquíes), mientras que representan un 4% quienes tienen nacionalidad de un país asiático y un 3,4% de otro país europeo.

Figura 18

Personas usuarias según situación y nacionalidad

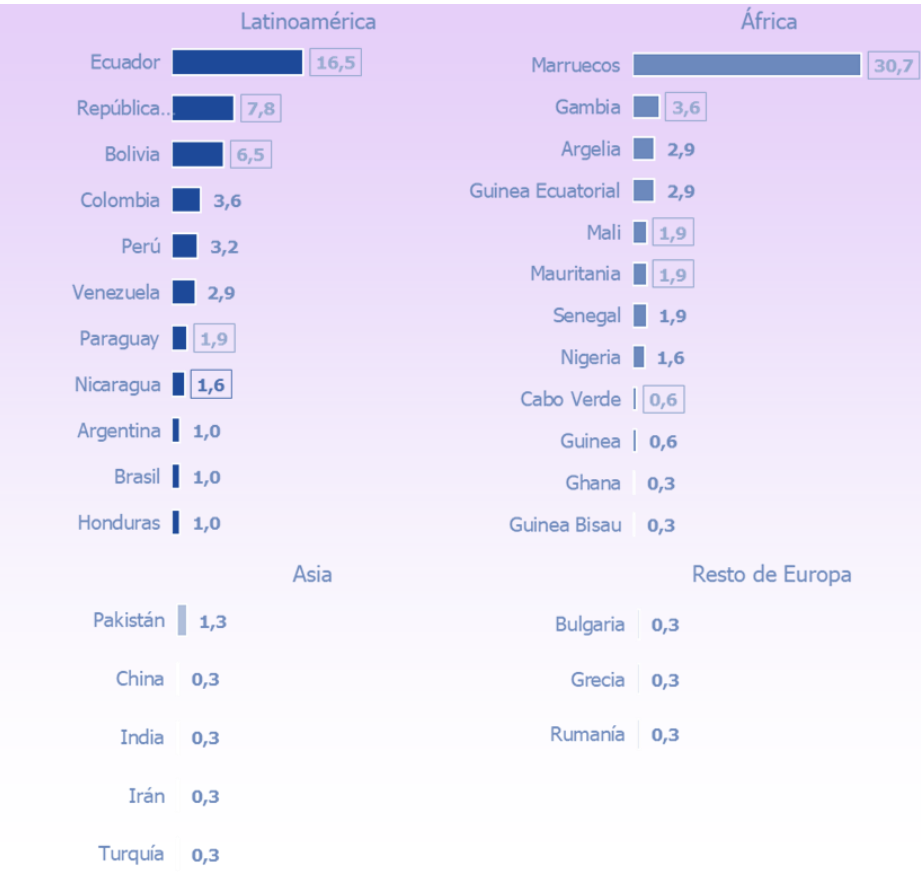


Base: 1.484 personas usuarias.

Por último, cabe destacar que la mitad de los nacionalizados son de origen latinoamericano (49,5%) y casi la otra de países de origen africano (46,9%).

Figura 19

País de origen de las personas usuarias nacionalizadas



Base: 309 personas usuarias nacionalizadas.

Los nacionalizados de origen latinoamericano provienen principalmente de Ecuador (16,5%), República Dominicana (7,8%) y Bolivia (6,5%), con porcentajes significativamente superiores al peso que cada país de origen tiene en el conjunto de personas usuarias. También destaca el 1,9% de paraguayos, mientras que el 1,6% de nicaragüenses nacionalizados es significativamente inferior al 3,9% que pesan entre el conjunto de usuarios.

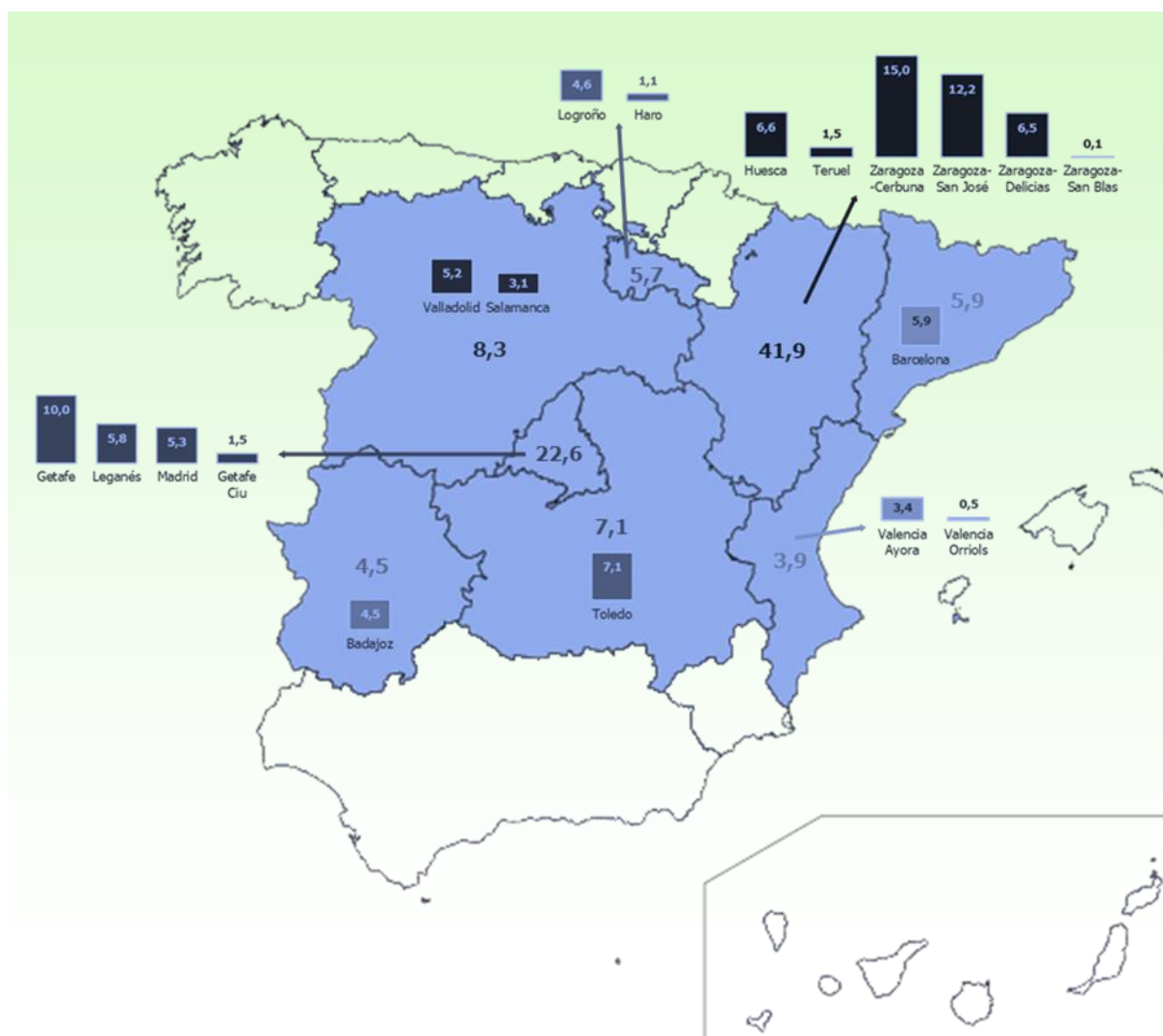
En cuanto al país de origen de los nacionalizados de origen africano, destaca sobre todo el peso de los marroquíes (30,7% frente al 17% que pesan en el conjunto). En menor medida también destaca el porcentaje de nacionalizados procedentes de Gambia (3,6%), Mali (1,9%), Mauritania (1,9%) y Cabo Verde (0,6%).

C) Según ubicación Centros YMCA

Poco más de cuatro de cada diez personas usuarias del servicio de refuerzo académico YMCA lo son en los centros de Aragón (41,9%) fundamentalmente en los centros de Zaragoza (33,8%) frente al de Huesca (6,6%) y Teruel (1,5%). De los cuatro centros en la capital Zaragozana, Cerbuna es el que más personas usuarias concentra (15% del total), seguido de San José (12,2%) y Delicias (6,5%). Las personas usuarias del centro San Blas representan sólo el 0,1% del total.

Figura 20

Personas usuarias según ubicación de los Centros YMCA



Base: 1.484 personas usuarias.

Madrid es la segunda comunidad con más personas usuarias (22,6%), distribuidas en cuatro centros, de los cuales Getafe es al que más personas usuarias acuden (10% del total), seguido de Leganés (5,8%), Madrid (5,3%) y Getafe (1,5%).

En Castilla y León se da servicio al 8,3% de las personas usuarias, repartidas entre los centros de Valladolid (5,2%) y Salamanca (3,1%). En Castilla-La Mancha al 7,1% de su centro en Toledo, en Cataluña al 5,9% de su centro en Barcelona, en La Rioja al 5,7% en sus dos centros de Logroño (4,6%) y Haro (1,1%), en Extremadura al 4,5% de su centro en Badajoz y en la Comunidad Valenciana al 3,9% que se reparte entre Valencia Ayora (3,4%) y Valencia Orriols (0,5%).

Rendimiento académico

En este capítulo se analiza la información que YMCA tiene sobre el rendimiento académico de las personas usuarias de su servicio de refuerzo.

Como ya se adelantó en el capítulo anterior, el rendimiento puede analizarse con parámetros más genéricos (como la tasa de abandono temprano o la de repetidores) o con otros más concretos (como las calificaciones por asignaturas).

Si bien YMCA no cuenta con información sobre uno de los genéricos (tasa de abandono temprano), sí tiene información sobre otros (como la tasa de repetición o los resultados académicos de algunas asignaturas) que se corresponden con parámetros similares a los analizados en el contexto de España, lo cual servirá para comprobar el contraste entre el conjunto de los estudiantes de ESO en España con la realidad del colectivo que necesita y busca un refuerzo adicional.

También se cuenta con la información de otros parámetros de evaluación extracurriculares, que servirán para completar el análisis específico de las personas usuarias del servicio proporcionado por YMCA.

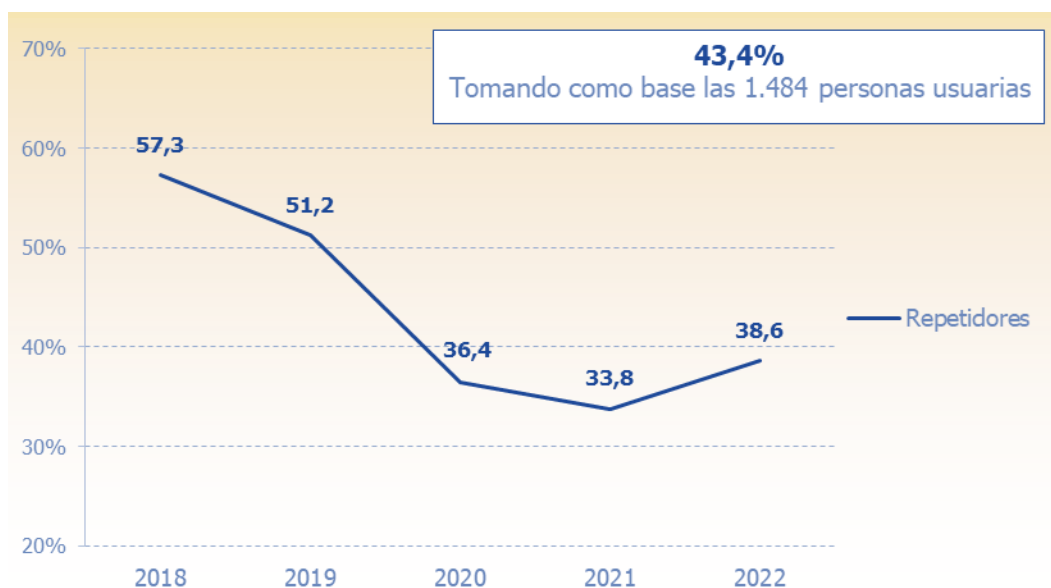
Repetidores

Recuérdese que, para el conjunto de España, la tasa de repetidores había evolucionado en 10 años del 13,3% al 8,5% registrado en 2020.

Si tomamos como base el conjunto de personas usuarias de YMCA, el 43,4% han repetido algún curso alguna vez y la tasa de repetidores se sitúa en 2022 en el 38,6%. Lo cual pone de manifiesto una clara diferencia entre la realidad de las personas usuarias y el resto de alumnado en España.

Figura 21

Tasa de repetidores (Evolución)

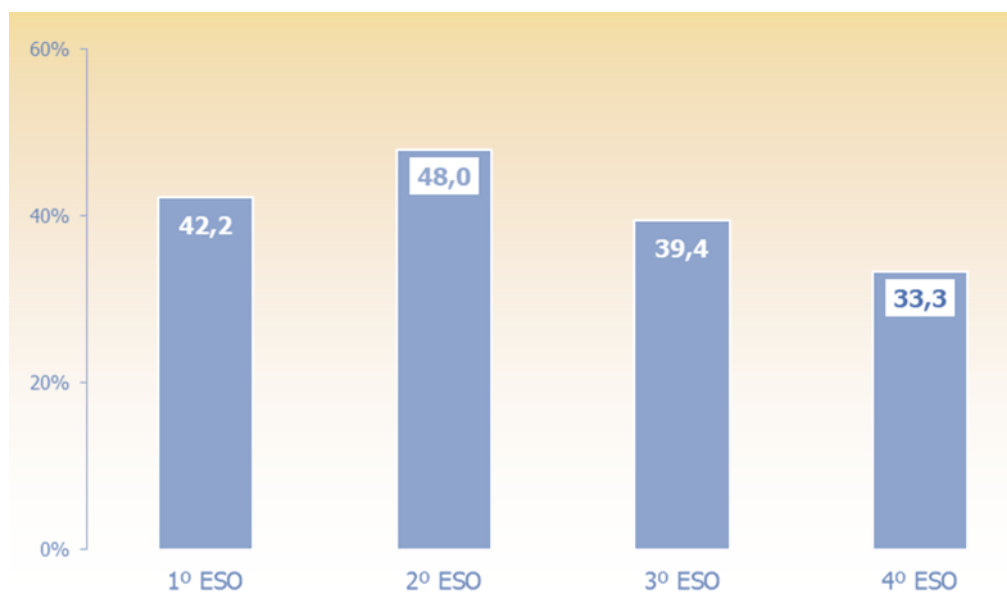


Base: 2018: 438n / 2019: 379n / 2020: 484n / 2021:560n / 2022: 541n.

Si observamos su evolución, se observa una reducción importante respecto de la tasa registrada en los años 2018 (57,3%) y 2019 (51,2%) años en los que eran mayoría las personas usuarias repetidoras. En 2020 se redujo al 36,4% (-20,9 puntos porcentuales respecto a 2018) y en 2021 al 33,8% (-23,5 puntos porcentuales frente a 2018). Así, el 2022 se experimente un leve aumento tras la gran reducción de los años precedentes.

Figura 22

Tasa de repetidores por curso



Base: 1.484 personas usuarias.

Cruzándolo por el curso académico en el que estaban, vemos cómo el 48% entre los alumnos de 2º de la ESO han repetido alguna vez, mientras que entre los alumnos de 4º de la ESO se reduce al 33,3%. Por su parte, todos los alumnos de FP básica han repetido algún curso.

No obstante, la tasa se puede analizar con más claridad si observamos el cruce entre la edad y el curso académico:

Tabla 2

Personas usuarias según edad y curso

% Verticales	CURSO				
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	FPB
	Base: 709	367	226	153	29
	%	%	%	%	%
12 años	57,8	0,0	0,0	0,0	0,0
13 años	42,2	52	0,0	0,0	0,0
14 años	0,0	47,7	60,6	0,0	0,0
15 años	0,0	0,3	39,4	67,3	41,4
16 años	0,0	0,0	0,0	32,7	58,6
Media edad	12,4	13,5	14,4	15,3	15,6

Base: 1.484 personas usuarias.

Teniendo en cuenta los que tienen un año más del que les corresponde por el curso en el que están, vemos cómo la tasa de repetidores es del 42,2% entre los alumnos de 1º de la ESO, aumenta al 47,7% entre los de 2º ESO, y luego comienza a descender al 39,4% en 3º ESO y al 32,7% en 4º ESO. Entre las 29 personas usuarias que cursan FP básica, aunque todos repitieron alguna vez, se observa que entraron en FP el 41,4% con 15 años y el 58,6% con 16.

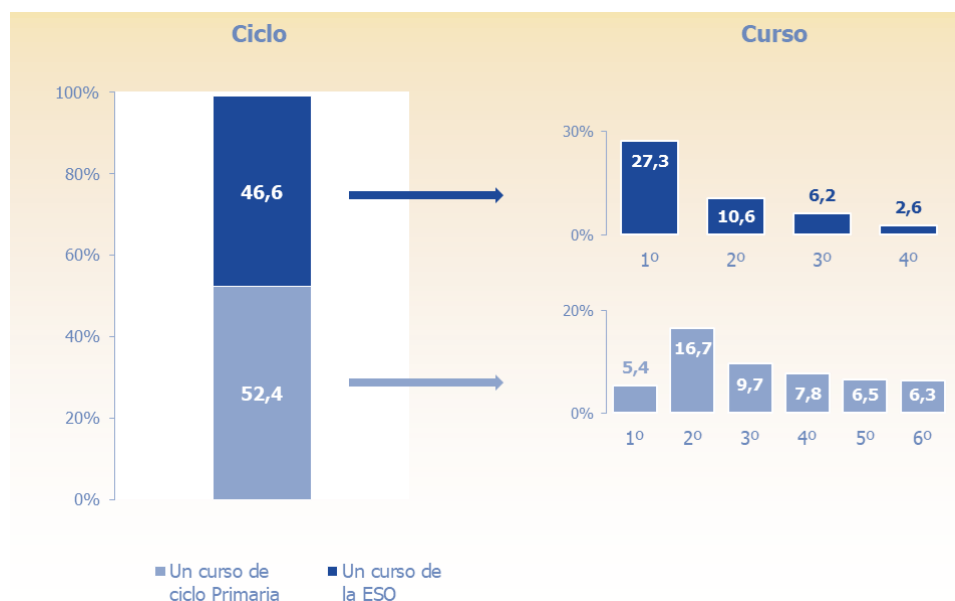
Según los centros, la tasa de repetidores se reduce significativamente en los de Aragón (35,9%) y en los de Cataluña (12,5%), mientras que en el resto esa tasa es significativamente superior.

Por segmentos, con respecto al 43,4% total, destaca significativamente el 46,9% registrado entre los hombres y el 51% de los nativos o autóctonos, también destaca el 47,8% de quienes tienen nacionalidad española.

Es plausible pues, establecer que estamos ante uno de los indicadores que se neutraliza (incluso en detrimento del alumnado nativo) por la situación socioeconómica más desfavorecida de las familias, ya que no existe una correlación entre los alumnos migrantes y la tasa de repetidores cuando el ámbito es el de las personas usuarias, pero sí un aumento global de repetidores, claramente significativo.

Figura 23

Curso repetido según ciclo



Base: 1.484 personas usuarias.

En cuanto al curso que han repetido, el 52,4% de las personas usuarias han repetido un curso del ciclo de primaria (el 16,7% repitió 2º de primaria) el 46,6% un curso de la ESO (el 27,3% 1º de la ESO).

El porcentaje de repetidores de primaria destaca significativamente en los centros de Madrid (66,9%) y Cataluña/Barcelona (81,8%) mientras que el de repetidores de algún curso de la ESO destaca entre las personas usuarias de los centros de Aragón (56,9%) y de Castilla-La Mancha (62,5%).

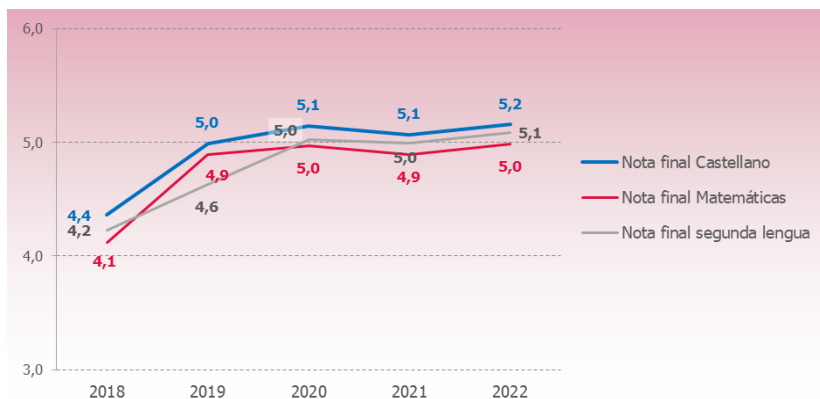
Calificaciones castellano, matemáticas y segunda lengua

Con respecto a los indicadores más concretos y específicos, representados según las calificaciones por asignaturas, en el ámbito general se analizaron los resultados del informe PISA, estableciendo una correlación entre las peores calificaciones y el alumnado migrante.

YMCA dispone de una minuciosa información de calificaciones de tres de las asignaturas troncales con más peso en el modelo educativo: lengua castellana, matemáticas y segunda lengua. Decimos minuciosa porque, aunque no de todos los alumnos se dispone de la nota final de cada asignatura por año, sí se tiene calificaciones de todos por evaluaciones. Esto ha permitido contar con un indicador anual homogéneo para cada asignatura: la nota final para quienes la tienen y un promedio de las evaluaciones para quienes no la tienen. En este capítulo vamos a conocer la evolución anual de cada uno de ellos y si existen diferencias según las características de las personas usuarias.

Figura 24

Evolución de los indicadores globales

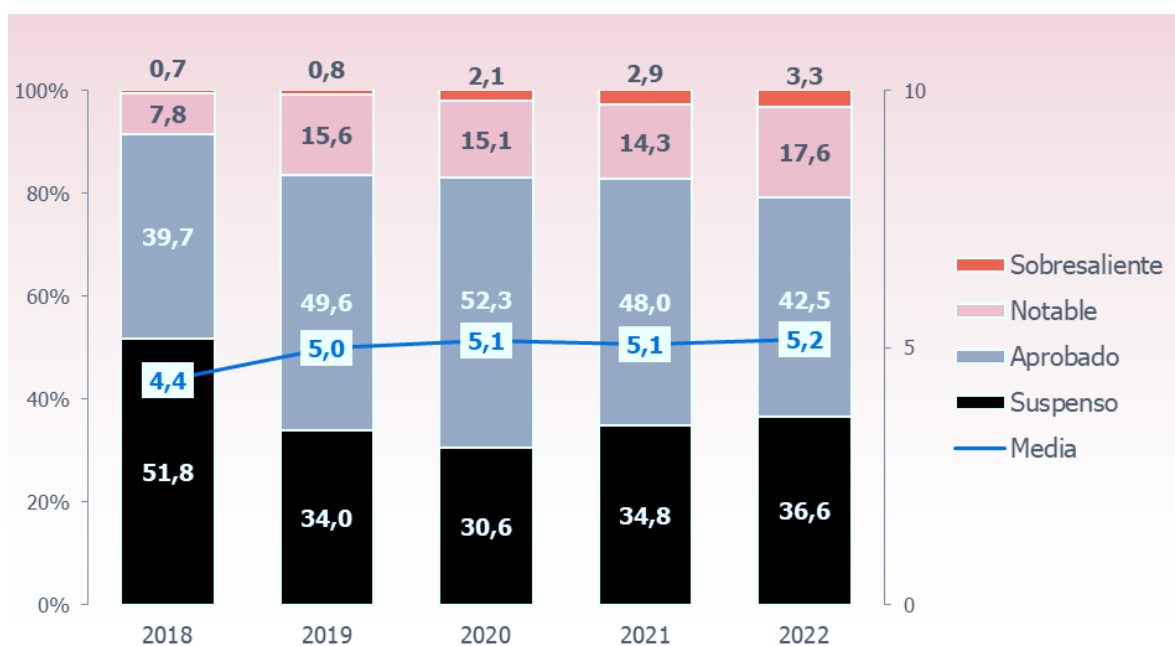


Base: 2018: 438n / 2019: 379n / 2020: 484n / 2021: 560n / 2022: 541n.

La evolución de los tres indicadores se produce de una forma similar en el periodo comprendido de 2018 a 2022. Todas las medias anuales se sitúan por debajo del 5 en los dos primeros años, a excepción del castellano en 2019 por muy poco (5). Desde 2020 se mantiene un promedio levemente superior al 5 en las tres asignaturas, siendo más alta en castellano (5,1; 5,2), seguida de la segunda lengua (5,0; 5,1) y finalmente matemáticas, cuya media no llega al 5 en 2021 (4,9) y sí en los años anterior y posterior.

Figura 25

Evolución notas de Castellano



Base: 2018: 438n / 2019: 379n / 2020: 484n / 2021:560n / 2022: 541n.

Como hemos visto, la nota media global en castellano ha evolucionado positivamente en el periodo analizado entre las personas usuarias, pasando del 4,4 registrado en 2018 al 5,2 en 2022. Esta nota media por encima del 5 se mantiene desde el año 2020, aunque las calificaciones están más polarizadas, el 20,9% obtiene notables y sobresalientes y el 36,6% suspende, mientras que en 2020 esos porcentajes eran más reducidos (17,2% y 30,6% respectivamente), mientras que era claramente superior el porcentaje de aprobados (52,3% en 2020, frente al 42,5% registrado en 2022).

Por sexo, la nota media anual entre las mujeres de la asignatura de lengua castellana (5,2) es significativamente superior a la conseguida por los hombres (4,7), que se mantiene por debajo

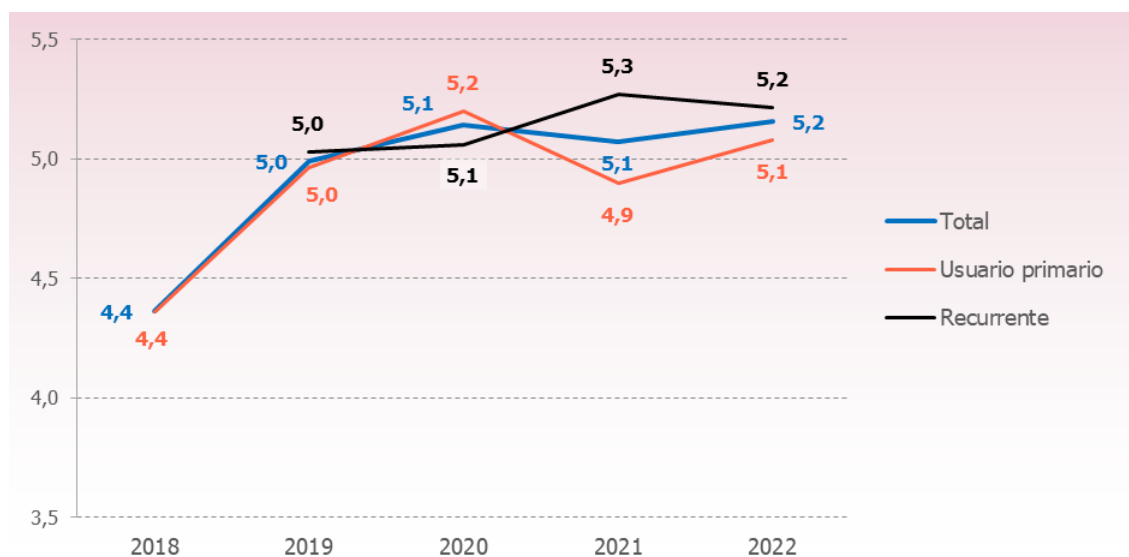
del 5. Por edad, las personas usuarias de 12 años mantienen una nota media de 5,5 en ese periodo, media que desciende año a año hasta registrarse una media de 4,6 entre los de 16 años.

Según la procedencia y nacionalidad de las personas usuarias, no se observan diferencias significativas en los años 2018 y 2019. Pero sí se observan cuando comienzan a mejorar (a partir de 2020), con más claridad en función de la nacionalidad: La nota media se sitúa en 5,2 entre las personas de nacionalidad española, aumentando hasta un 5,4 entre los españoles nacionalizados. Ambas se sitúan levemente por encima del 5,1 conseguido por el conjunto de extranjeros y con una diferencia significativamente superior del 4,9 registrado entre quienes tienen nacionalidad de países latinoamericanos.

Si atendemos a la comunidad en la que se ubican los centros YMCA, la puntuación media más elevada se registra (del 2020 al 2022) en los centros de Cataluña/Barcelona (5,8) y Aragón (5,2), mientras que la menor nota en ese trienio se obtiene entre las personas usuarios de los centros de Castilla y León (4,7).

Figura 26

Evolución notas de Castellano por usuario/a

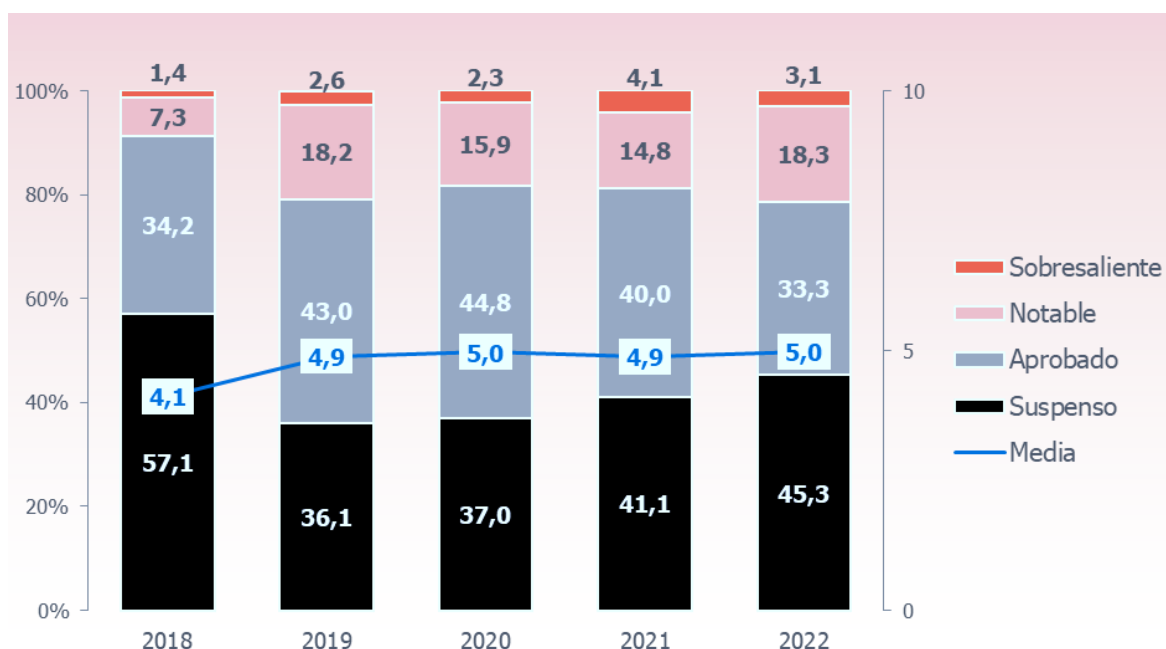


Base: 2018: 438n / 2019: 379n / 2020: 484n / 2021:560n / 2022: 541n.

Si comparamos la nota media en castellano en función de si las personas usuarias son nuevas en los programas YMCA o recurrentes de años anteriores, se puede observar que la nota media obtenida por los usuarios primarios varía del 4,4 obtenido en 2018 al 5,2 en 2020, único año que se sitúa por encima de la obtenida por los usuarios recurrentes (5,1). De hecho, entre estos últimos se registran notas medias superiores en 2021 (5,3 frente a 4,9) y 2022 (5,2 frente a 5,1), años en los que se cristaliza el efecto de la intervención de los programas YMCA en las personas usuarias.

Figura 27

Evolución notas de Matemáticas



Base: 2018: 438n / 2019: 379n / 2020: 484n / 2021:560n / 2022: 541n.

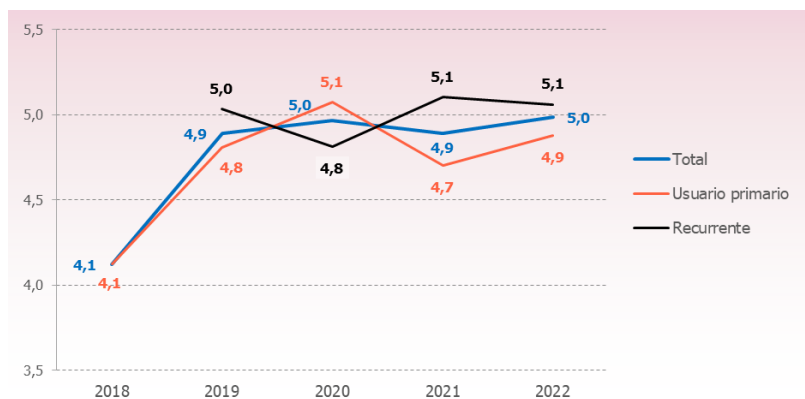
Matemáticas es la asignatura que recoge las calificaciones más bajas, como ya se ha dicho. Sin embargo, el salto al promedio estable que oscila entre el 4,9 y el 5 se produce un año antes, registrándose la peor nota media tan sólo en 2018 (4,1). También se percibe en este caso el efecto de polarización de las notas en los últimos 3 años, registrándose un 45,3% de suspensos y 21,4% agregando las personas usuarias con notable y sobresaliente.

En este caso, no existen diferencias en el promedio obtenido entre hombres y mujeres, pero sí existen en función de la edad: los alumnos de 12 años obtienen una puntuación media (5,3) significativamente superior a la registrada por los que tienen más años, que oscila entre el 4,7 y 4,6 ya tengan 13, 14, 15 o 16 años.

Tampoco existen diferencias significativas o reseñables en función de la procedencia y de la nacionalidad. Si atendemos a los centros y su ubicación, la calificación más alta en matemáticas se registró entre las personas usuarias de los centros de Castilla-La Mancha, entre los cuales se llegó al 5, mientras que en Castilla y León esa nota media fue de 4,3.

Figura 29

Evolución notas de Matemáticas por usuario/a

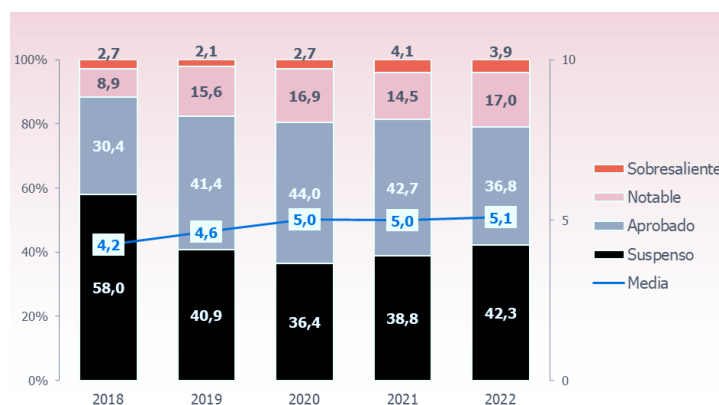


Base: 2018: 438n / 2019: 379n / 2020: 484n / 2021:560n / 2022: 541n.

Entre usuarios primarios y recurrentes la evolución de la nota media en matemáticas experimenta una tendencia similar a la de la nota en castellano, con una diferencia más pronunciada los dos últimos años en favor de los usuarios recurrentes: 5,1 frente a 4,7 en 2021 y 5,1 frente a 4,9 en 2022. Lo cual pone de manifiesto nuevamente el impacto de la intervención de los programas de refuerzo académico.

Figura 30

Evolución notas de segunda lengua



Base: 2018: 438n / 2019: 379n / 2020: 484n / 2021:560n / 2022: 541n.

La evolución de la nota media en segunda lengua refleja un aumento hasta 2020 para mantenerse constante desde entonces hasta 2022, esta tendencia ascendente ya se percibe entre 2018 (4,2) y 2019 (4,6) con un valor intermedio rumbo al 5 registrado en 2020. Existe también un aumento en la polarización de notas en 2022, el 42,3% suspende y el 20,9% saca notable o sobresaliente.

En este caso, atendiendo al sexo de las personas usuarias y como ocurre con el castellano, el promedio anual obtenido por las mujeres (5,1) es significativamente superior al promedio entre los hombres (4,5).

También se repite el patrón de las otras asignaturas observado en función de la edad: el promedio entre las personas usuarias de 12 años (5,4) es significativamente superior al registrado a partir de esa edad ($\leq 4,8$).

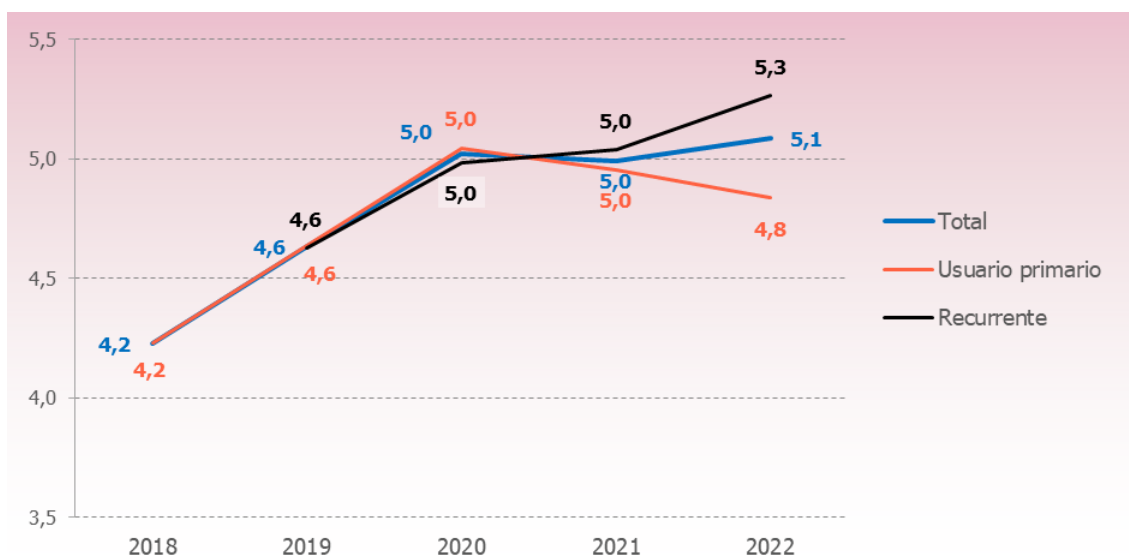
Según la procedencia se observa alguna diferencia que sitúan las calificaciones de las personas usuarias de origen español levemente por encima de las de origen extranjero (especialmente si ese origen es latinoamericano). No obstante, si atendemos a la nacionalidad las diferencias son más claras y observables: la nota media de las personas usuarias de nacionalidad española (4,9 en todo el periodo y 5,1 de 2020 a 2022) se sitúa por encima de la conseguida por las de nacionalidad extranjera (4,7 y 4,9 respectivamente), descendiendo entre quienes tienen nacionalidad de algún país latinoamericano a 4,3 y 4,5 respectivamente, constatando ser las personas usuarias de origen extranjero con peores calificaciones.

Según los centros YMCA y la comunidad autónoma en la que están ubicados, el mayor contraste se observa en la nota media en segunda lengua obtenida por las personas usuarias de los centros de Aragón (5,0) en relación con la obtenida entre las de los centros de Castilla y León (4,1).

Así, se puede concluir que, en condiciones socioeconómicas similares, las calificaciones en asignaturas como castellano o segunda lengua son más negativas entre el alumnado extranjero (especialmente latinoamericano) y más positivas entre el alumnado español (en algunos casos sobresaliendo los españoles nacionalizados). Sin embargo, esta diferencia no se observa en la asignatura de matemáticas.

Figura 31

Evolución notas de segunda lengua por usuario



Base: 2018: 438n / 2019: 379n / 2020: 484n / 2021:560n / 2022: 541n.

Atendiendo a la antigüedad de las personas usuarias, la nota media en segunda lengua entre usuarios nuevos y recurrentes es muy similar hasta el año 2021, manifestándose ya en 2022 una clara diferencia entre la obtenida por los recurrentes (5,3) con respecto a los primarios (4,8). Esta diferencia está en sintonía con el fenómeno que venimos señalando en cuanto al efecto positivo del refuerzo proporcionado por YMCA.

Segunda Parte

FASE CUALITATIVA

FASE CUALITATIVA: EXPLORACIÓN DE EXPERIENCIAS

Este informe ofrece los resultados de la fase cualitativa del Estudio exploratorio sobre el acceso y promoción del alumnado migrante de secundaria en los centros educativos.

Tras la fase cuantitativa, en esta etapa que se realiza a través de grupos de discusión, se indaga sobre las posibles brechas existentes en el rendimiento académico, en el abandono escolar temprano, las expectativas académicas y las barreras a la inclusión percibidas y/o experimentadas por el alumnado de secundaria migrante o de origen inmigrante que participan de los programas de refuerzo educativo de la organización.

Se trata de una fase complementaria al estudio cuantitativo que pretende conocer de primera mano la experiencia de estos jóvenes y los factores que impactan en su rendimiento académico. Asimismo se pretende contrastar las posibles causas por las que los y las adolescentes inmigrantes, o de origen inmigrante tienen mayores dificultades en el acceso a la educación, así como en su promoción y rendimiento académico que los y las adolescentes autóctonos.

El objetivo de esta fase es contar con una información que recoja la experiencia que tienen estos estudiantes en primera persona y estructurarla de tal modo que permita contrastar y profundizar los resultados y ofrecer propuestas de mejora desde su perspectiva.

Así, este informe se estructura en dos grandes partes. La primera parte hace referencia al diseño y desarrollo de los grupos de discusión y la segunda parte describe los resultados del análisis de datos que se recogieron durante la aplicación de estos grupos.

Diseño de la fase cualitativa

En este estudio, para poder dar respuesta a los objetivos, se adopta y concreta el enfoque multimétodo que se definió en el marco del proyecto. Este enfoque implica el uso de varias estrategias con el propósito de recopilar y corroborar datos obtenidos de diferentes fuentes. Esto contribuye a aumentar la credibilidad del estudio al permitir el contraste entre diversas fuentes de información.

Las estrategias multimétodo se convierten así en un componente dinámico del diseño de la investigación a medida que avanza, y se emplean para tener una base más completa y fundamentada de los resultados de la investigación. En este caso, además de tener en cuenta los aportes de la fase cuantitativa, el desarrollo y análisis de los grupos de discusión permite tener una fotografía más completa de la situación analizada.

Grupos de Discusión

Los grupos de discusión se definen como modalidades de entrevistas en grupo, según Del Rincón et al. (1995). Estas conversaciones planificadas y diseñadas minuciosamente tienen como objetivo obtener información en un ambiente permisivo y no directivo. Los grupos de discusión se valen de un procedimiento adecuado y un moderador experto para recopilar información relevante en el contexto de la investigación. En este estudio, el grupo de discusión ha desempeñado un papel crucial como herramienta metodológica para explorar a fondo las temáticas relacionadas con los objetivos de la investigación.

Grupos de discusión con alumnado

Se realizó una recogida de información cualitativa mediante la técnica del grupo de discusión, dirigida a alumnado de la etapa educativa de Secundaria, seleccionado mediante los criterios expuestos en la Tabla 3.

El guion de los grupos de discusión fue validado por el equipo de investigación y ajustado en algunos aspectos concretos a fin de indagar todas las cuestiones y contemplar todos los criterios definidos en el marco del proyecto. En la siguiente Tabla se presentan los criterios que se tuvieron en cuenta para respaldar la aplicación de esta estrategia en el marco de la investigación.

Tabla 3

Criterios de aplicación para el grupo de discusión.

CRITERIO	FUNDAMENTACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DENTRO DEL PROYECTO
TAMAÑO	Los grupos de discusión son integrados por un número de entre 6 a 8 estudiantes. El número de participantes se establece con la finalidad de que todos ellos pudieran expresar sus opiniones y mantuvieran un sentido de pertenencia al grupo. En total, participan 45 alumnos/as, garantizando asimismo la heterogeneidad de perfiles sociodemográficos.
REPRESENTATIVIDAD	Para todos los grupos se tendrá en cuenta la variable de género, con el fin de garantizar la paridad e introducir este enfoque. Asimismo, se contempla la heterogeneidad de estudiantes con mayor o menor brecha digital y desfase curricular. El objetivo es conseguir un grupo suficientemente numeroso como para encontrar diversidad de planteamientos y generación de ideas sobre las que reflexionar. Asimismo, se garantizó la heterogeneidad en los grupos de discusión con estudiantes de origen migrante, a fin de disponer de variedad de discursos entre estudiantes migrantes de primera o de segunda generación, en estrecha relación con las competencias idiomáticas, cuya variedad también se contemplará.
COMPRESIVIDAD	El último criterio persigue que los grupos desarrollados fueran abarcables, con el fin de poder regular atentamente el desarrollo de la actividad. Además, se tuvo en cuenta en estos grupos de discusión de estudiantes migrantes la heterogeneidad de países de procedencia, así como tipos de procesos migratorios y dificultades.

Se realizaron seis grupos de discusión, uno más del previsto inicialmente, lo cual permitió recoger y ampliar la información desde la perspectiva del alumnado.

La pauta general de desarrollo se presenta en la Tabla que se recoge a continuación.

Tabla 4

Pauta para desarrollar el grupo de discusión.

INTERVENCIONES	TIEMPO
Contextualización. Bienvenida al grupo y presentación de los participantes y del tema, presentación de los motivos del Estudio y explicación de la metodología de la sesión. Observaciones generales.	3 a 5 minutos
PRIMER MOMENTO: Planteamiento del marco del grupo de discusión. a. Duración: 90 minutos. b. Confidencialidad y respeto mutuo. Tu opinión y tu expresión son IMPORTANTES. c. Preguntas abiertas y conversación libre.	5 minutos aprox.
SEGUNDO MOMENTO: Intercambio entre los participantes. El moderador, a partir de las preguntas que componen el guion, da la palabra a las personas participantes para que tengan la oportunidad de opinar, de sugerir, de argumentar sobre lo que se ha dicho respecto de cada cuestión. - Preguntas conductoras de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> - Percepción y expectativas del alumnado: apoyos y dificultades (etnia, raza, religión, la propia condición migrante). - Impacto diferencial de los motivos de la migración y de la edad de llegada. - Expectativas académicas y laborales del alumnado de secundaria migrante. - Discriminaciones en los entornos “informales” alrededor del ámbito escolar y su peso en el abandono escolar temprano. - Percepciones sobre las barreras al rendimiento escolar entre estudiantes 	60 minutos aprox.

migrantes.	
TERCER MOMENTO: Profundización de intervenciones. Integración – Resumen. Identificación de acciones concretas, experiencias e intercambio final de sus aportaciones.	20 minutos aprox.
Ronda conclusiones – síntesis. Intervención final del moderador, agradecimientos y despedida. Entrega de pequeño regalo de agradecimiento por la participación.	5-10 minutos
TIEMPO TOTAL	Máximo 90-100 minutos

Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, se valora positivamente cómo a través de la aplicación de este instrumento permitió un proceso de construcción a partir de la reflexión conjunta. Se evitó así que las opiniones vertidas por los participantes configuraran un sumatorio de ideas o valoraciones, sino que se favoreció un espacio de introspección e intercambio.

En relación con las preguntas que guiaron el desarrollo de las sesiones, se adaptaron de acuerdo con las circunstancias y al diálogo que se generó en cada grupo. Como resultado, dentro del marco de preguntas que se exponen a continuación, encontramos diversas aproximaciones a dicha cuestión, que se recogen en la siguiente Tabla.

Tabla 5

Preguntas grupos de discusión

Percepción y expectativas del alumnado	Apoyos y dificultades (etnia, raza, religión, la propia condición migrante).
Impacto diferencial de los motivos de la migración y de la edad de llegada	¿Cuánto tiempo lleváis viviendo en España?, ¿cómo fue empezar a ir a clase?, ¿en qué colegio?, ¿fue fácil?, ¿cómo te sentiste?
Expectativas académicas y laborales del alumnado de secundaria migrante	¿Qué estáis estudiando?, ¿cómo veis el Bachillerato?, ¿y la FP, qué tal?, ¿en qué os gustaría trabajar en los próximos años? Vuestros padres, ¿qué quieren que estudiéis?, ¿en qué les gustaría que trabajaseis?
Discriminaciones en los entornos “informales” alrededor del ámbito escolar y su peso en el abandono escolar temprano	<p>¿Conocéis a alguien que haya dejado de estudiar?, ¿es un chico o una chica? (posible sesgo de género en abandono escolar temprano), ¿por qué creéis que dejó de hacerlo?, ¿qué hace ahora?, y vosotros, ¿os habéis planteado alguna vez dejar de estudiar para trabajar?</p> <p>A la salida de clase (o cuando no vamos al colegio o instituto), ¿por dónde os gusta salir? (identidades urbanas, peso del contexto centro/periferia), ¿o preferís el deporte?, ¿alguien se ha sentido alguna vez discriminado al ir de fiesta, o en competiciones o a la hora de ligar?</p>
Percepciones sobre las barreras al rendimiento escolar entre estudiantes migrantes	<p>¿Dónde soléis estudiar? (acceso a ordenador y conexión a Internet y libros en casa como indicadores preventivos de bajo rendimiento escolar), ¿en casa, en la biblioteca, en otro espacio? (condiciones espaciales para el estudio), ¿quién os ayuda más: padres, hermanos, amigos...?</p> <p>▪ ¿Creéis que algunas personas tienen más dificultades que otras a la hora de seguir estudiando? ¿Qué dificultades? (barreras idiomáticas, económicas, sociales, culturales, psicológicas; posibles expectativas).</p>

Las fotografías que se detallan a continuación muestran el trabajo de algunos de los grupos discusión que se desarrollaron.

Figura 32

Participantes en uno de los grupos de discusión (1).



Figura 33

Participantes en uno de los grupos de discusión (2)



Figura 34

Participantes en uno de los grupos de discusión (3).



Las fotografías fueron tomadas durante el desarrollo del grupo de discusión, donde se desarrollaron procesos de intercambio y discusión con alta interacción y muestras de interés y colaboración entre los participantes. Las imágenes están pixeladas para mantener el anonimato de los/as participantes.

Grupo de Discusión con Profesorado

Se planteó una recogida de información cualitativa a través de la técnica del grupo de discusión dirigido a profesorado los centros educativos públicos de secundaria donde este alumnado desarrollan su proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, el grupo de discusión no se pudo realizar por no haber podido lograr el número suficiente de participantes, debido a:

- a) La época en la que correspondía realizar los GD coincidía con evaluaciones, por lo que tenían muy poca disponibilidad.
- b) El profesorado mostraba cierta reticencia a participar como personal de un centro educativo y a compartir información sobre falta de recursos o forma de abordar la gestión de la diversidad cultural relativa al mismo, a pesar de garantizar su confidencialidad a la hora de reflejar los resultados del estudio.

Ante esta dificultad se realizó la adaptación del guion pautado y validado por el grupo de investigación al formato entrevista en profundidad.

Entrevistas en profundidad al profesorado

Se realizaron tres entrevistas en profundidad. La primera fue individual, a un profesor de educación secundaria. La segunda entrevista fue grupal y se llevó a cabo con dos orientadoras educativas de centros colaboradores de la institución en Madrid y en Salamanca. La tercera entrevista fue grupal y se llevó a cabo con dos profesoras de educación secundaria de la Comunidad de Madrid.

ANÁLISIS DE CONTEXTO DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Grupo de discusión 1: Centro YMCA de Getafe, 9 de mayo.

Celebrado en el centro YMCA “Avenida de las Ciudades” de Getafe (Madrid), con participantes de las dos sedes de YMCA en el municipio (“Avenida de las Ciudades” y “Felipe Estévez”). Los estudiantes fueron seleccionados por las responsables de centro siguiendo los criterios expuestos anteriormente.

Los participantes corresponden a un grupo de estudiantes ESO, españoles-migrantes, mayoritariamente de primer ciclo. El perfil de los participantes se recoge en la tabla 6:

Tabla 6

Participantes Grupo de discusión 1

GRUPO DE DISCUSIÓN 1				
Sede	Participantes	Edad	Nacionalidad / País de procedencia	Curso escolar
Getafe	Mujer	14	Marroquí	2º ESO
	Varón	15	Española	3º ESO
	Varón	14	Española	3 ESO
	Mujer	16	Española	4º ESO
	Varón	16	Marroquí / España	4º ESO
	Mujer	13	Marroquí / España	2º ESO
	Mujer	14	Marroquí / España	2º ESO
	Mujer	13	Marroquí / España	2º ESO

Desarrollo del grupo de discusión 1

El encuentro y desarrollo del grupo de discusión tiene lugar en la sala habitual de actividades formativas dentro del propio centro YMCA, en un espacio de “merienda”. La distribución de los asistentes se plantea de forma circular. También la moderadora forma parte de dicho círculo, ubicada en una silla de las mismas características que el resto. En el centro, se ha colocado una mesa donde se encuentra la grabadora y la comida que consumirán durante la sesión (“merienda”). Los responsables del centro se encuentran en el mismo espacio en calidad de observadores no participantes.

Clima emocional del grupo de discusión

Para facilitar la participación de los alumnos de primer ciclo de ESO que integraban este primer grupo, se adaptó el lenguaje de las preguntas propuestas. La percepción inicial por parte de la moderadora, tras las primeras respuestas fue “el cuestionario se agota muy rápido/nos quedamos sin preguntas”. La primera estrategia para tratar lograr mayor profundidad fue reformular las preguntas de distintas formas en varias secuencias. La mayor dificultad residió en la conversación libre entre ellos, respondiendo a comentarios previos de otros compañeros, por lo que un estilo de pregunta más directa a cada participante funcionó de forma más ágil. En los espacios fuera de la grabación, se mostraron más libres y compartieron algunas experiencias directas de discriminación en el aula por motivos raciales. Aunque todos eran participantes del programa Refuerzo Educativo de YMCA, no todos se conocían entre ellos ni acudían a los mismos Institutos del municipio.

Fuera del marco de la grabación, también compartieron algunas experiencias y reflexiones relativas a la necesidad de acompañar los contenidos de las materias con el nivel lingüístico de los estudiantes.

Valoraron asimismo la importancia de la calidad de las instalaciones y la urgencia de la instalación del aire acondicionado en las aulas, compartiendo numerosas anécdotas vinculadas al calor en los centros.

La ilustración que se presenta a continuación recoge, a modo de ejemplo, la interacción de los participantes. Puede observarse que en un primer momento las intervenciones de la moderadora son más frecuentes y hacia la mitad del tiempo de desarrollo ya se observa el aumento de la interacción entre los miembros del grupo.

Figura 35

Retrato del grupo de discusión 1 a partir de las intervenciones de los participantes ordenada por secuencia de intervenciones.

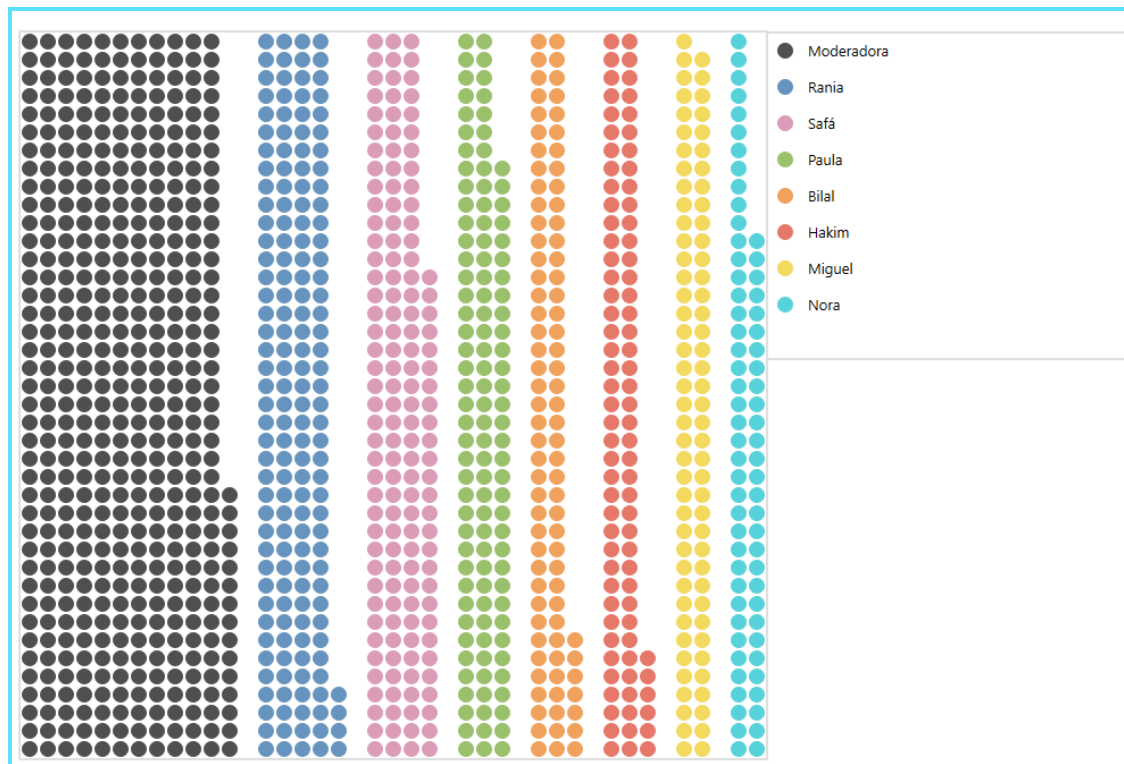


Fuente: MAXQDA.

Por otra parte, en la Figura 36 se presenta el retrato de la intervención de cada participante ordenada por frecuencia de participación.

Figura 36

Retrato del grupo de discusión 1 a partir de las intervenciones de los participantes.

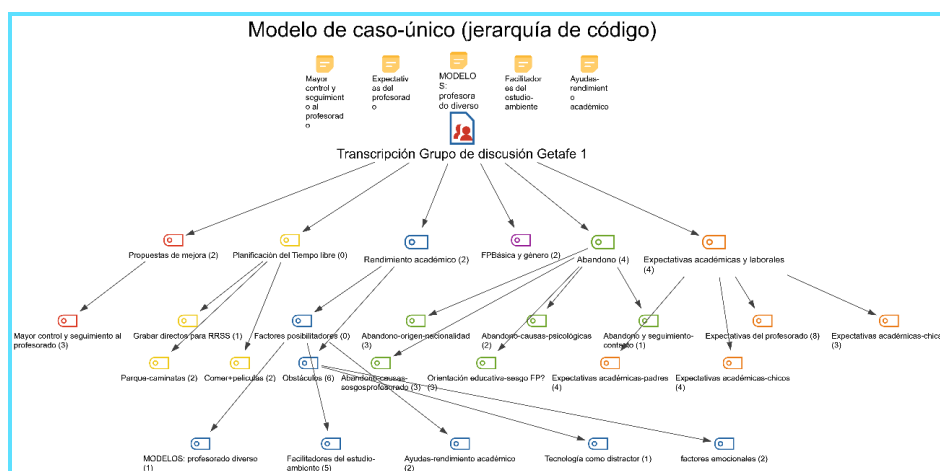


Fuente: MAXQDA.

Con respecto a la gestión de los datos, en la Figura 37 se presenta la codificación organizada de acuerdo con la jerarquía de códigos para este caso.

Figura 37

Codificación en función de la jerarquía de códigos del grupo de discusión 1



Fuente: MAXQDA.

Grupo de discusión 2: Centro YMCA Protección Internacional (Salamanca), 10 de mayo.

El segundo grupo de discusión se desarrolla en el centro YMCA especializado en protección internacional, en Salamanca, espacio en el que están situadas tanto las oficinas y servicios legales, de empleo y educativos de protección internacional de YMCA, como la residencia inicial de la Fase I de las familias refugiadas.

La descripción de los participantes de este grupo se recoge en la tabla que se observa a continuación.

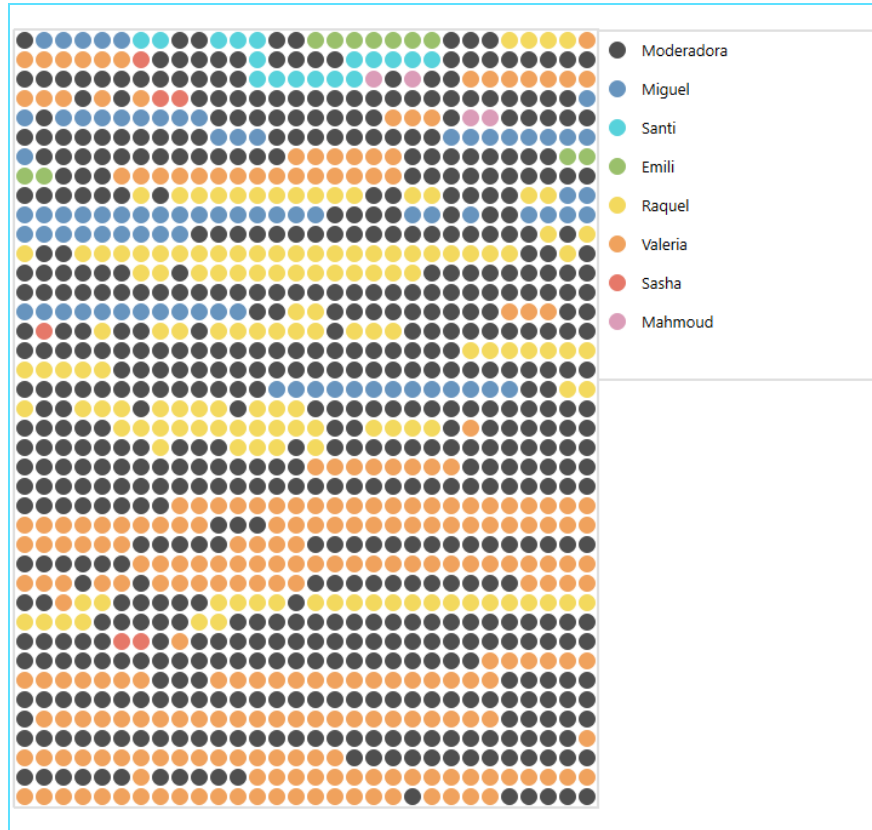
Tabla 7

Participantes Grupo de discusión 2

GRUPO DE DISCUSIÓN 2				
Sede	Participantes	Edad	Nacionalidad / País de procedencia	Curso escolar
Salamanca	Mujer	16	Ucrania	4º ESO
	Mujer	14	Ucrania	2º ESO
	VARON	13	Siria	1º ESO
	VARÓN	13	Colombia	1º ESO
	VARÓN	13	Colombia	1º ESO
	MUJER	15	Colombia	3º ESO
	Mujer	15	Venezuela	3º ESO

Figura 38

Retrato del grupo de discusión 2 a partir de las intervenciones de los participantes ordenada por secuencia de las intervenciones



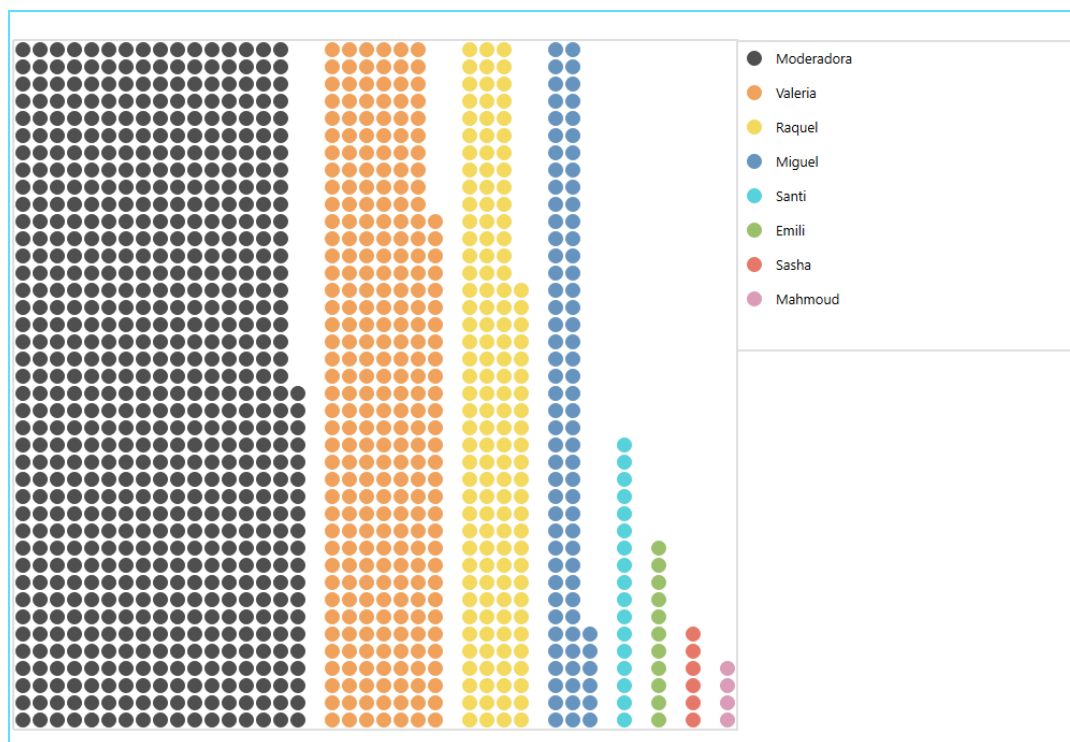
Fuente: MAXQDA.

Desarrollo del grupo de discusión 2

El grupo tiene lugar en la sala de actividades formativas del centro; las sillas son distribuidas de forma circular para los participantes, la moderadora y la educadora social del programa de protección internacional, que también participa. Es un espacio conocido por los chicos y chicas que componen el grupo, y que acuden con cierta frecuencia al centro, aunque las actividades grupales del centro se han concentrado fundamentalmente más en población adulta. Los participantes tienen perfil diverso: algunos de los participantes residen con sus familias en el centro de acogida junto a sus familias; otros participantes residen en pisos externos en la ciudad junto a sus familias, aunque siguen acudiendo a actividades al centro YMCA. El grupo de discusión se enmarca de nuevo en el formato “merienda”; tras la celebración del grupo se desarrolla un espacio informal de merienda para todos los participantes.

Figura 39

Retrato del grupo de discusión 2 a partir de las intervenciones de los participantes



Fuente: MAXQDA.

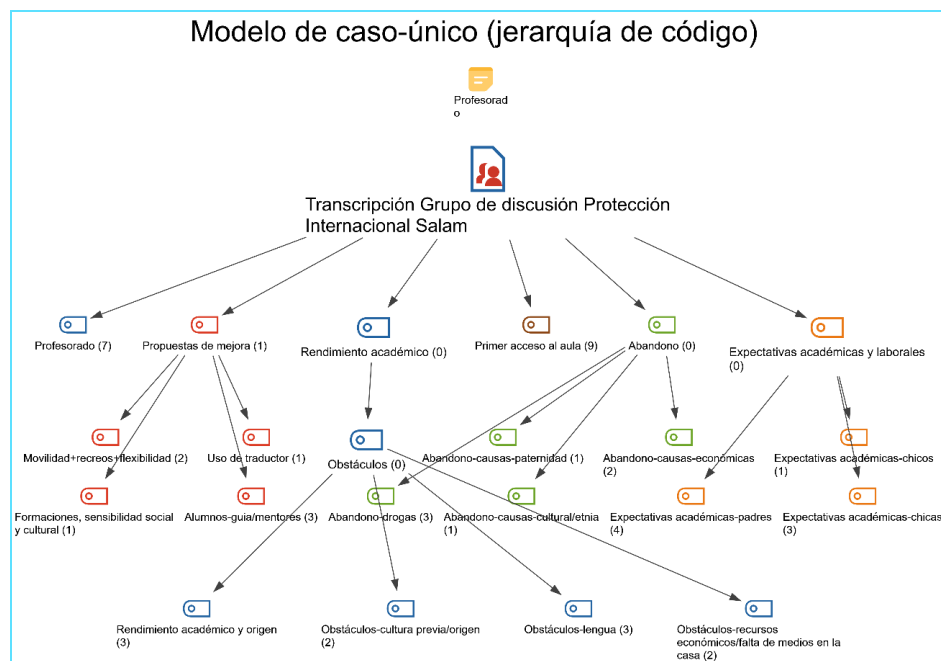
Clima emocional del grupo de discusión

Aunque este grupo inicialmente no estaba previsto, finalmente se ha celebrado, con la finalidad de conocer de primera mano la experiencia de acceso a las aulas de los chicos y chicas refugiados, quienes afrontan una casuística diferente. Los menores refugiados se ven abocados a acceder al sistema educativo español en cualquier mes del curso, en algunos casos tras grandes lapsos de tiempo sin escolarizar (especialmente en caso de reasentamientos), podemos encontrar trauma emocional severo y dificultades lingüísticas, entre otras cuestiones relevantes.

El clima emocional fue muy positivo, ya que el grupo se desarrolló con mucha naturalidad y la participación fue muy fluida, con casos de liderazgo de palabra acusados que también fueron adecuadamente compensados por parte de la moderadora. El cuestionario de preguntas se adaptó en parte para recoger en más detalle el acceso inicial a las aulas y el proceso de acogida a los menores refugiados desde los centros escolares.

Figura 40

Codificación en función de la jerarquía de códigos del grupo de discusión 2



Fuente: MAXQDA.

Grupo de discusión 3: Centro YMCA Salamanca, 11 de mayo.

Celebrado en el centro YMCA de Salamanca. Se trata de uno de los centros veteranos de la organización, en funcionamiento desde hace 30 años. Está situado en el barrio de Garrido, de clase social eminentemente obrera y en el que se ha concentrado una mayor proporción de población migrante a lo largo de los últimos años.

Tabla 8. Participantes Grupo de discusión 3

GRUPO DE DISCUSIÓN 3				
Sede	Participantes	Edad	Nacionalidad / País de procedencia	Curso escolar
Salamanca	Hombre	16	Colombia	FP
	Hombre	17	R. Dominicana	FP
	Hombre	14	Bangladesh	ESO
	Mujer	19	Costa Rica	ESO
	Hombre	16	Bolivia	ESO
	Mujer	18	Bolivia	ESO
	Mujer	17	Honduras	ESO
	Mujer	17	Argentina	ESO
	Mujer	19	Perú	ESO

Figura 41

Retrato del grupo de discusión 3 a partir de las intervenciones de los participantes



Fuente: MAXQDA.

Desarrollo del grupo de discusión 3

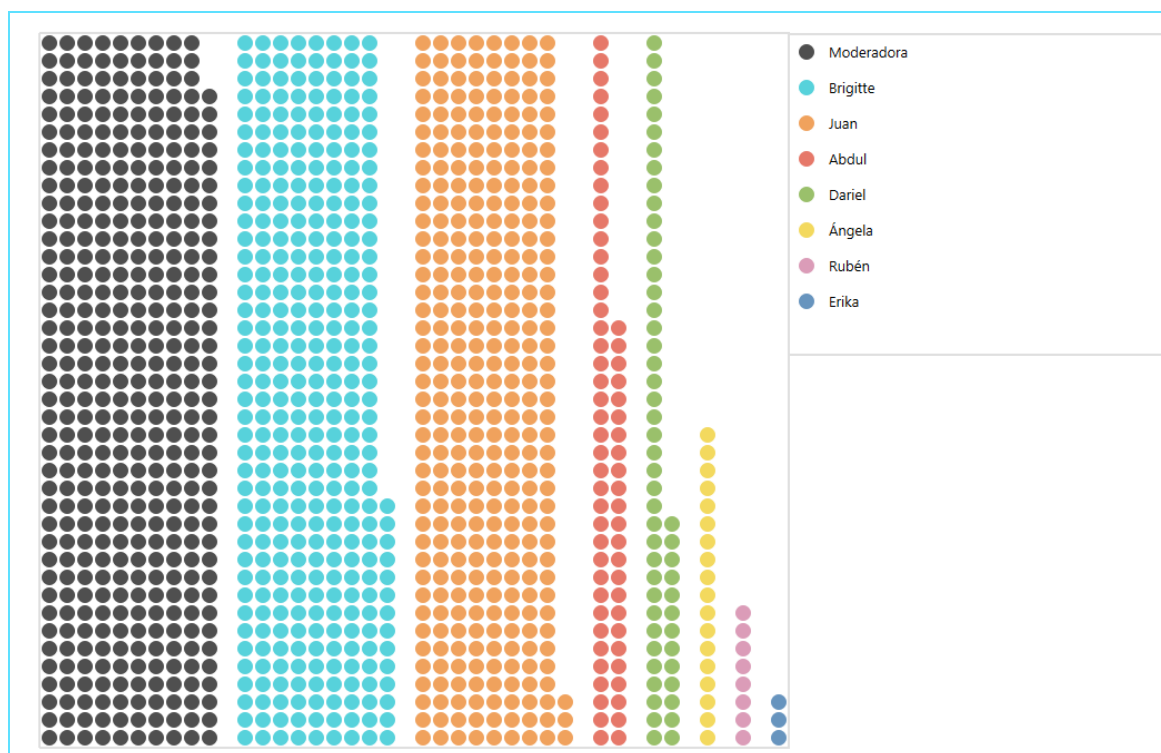
El grupo tiene lugar en la sala donde se realizan regularmente las actividades formativas del centro. La distribución de las sillas es circular y además de los estudiantes participantes, se cuenta con la moderadora y el director del centro también como observador no participante. Se estima oportuno contar con él ya que es un referente para los chicos. La selección de participantes se realiza en base a los criterios establecidos; el grupo lo conforman chicos y chicas migrantes y españoles participantes del programa de Refuerzo Educativo y que actualmente están cursando la ESO; también se han incorporado perfiles que han retomado sus estudios tras una situación de abandono escolar temprano o en fase inicial de FP Básica, quienes incorporan al grupo nuevas facetas de discurso.

Clima emocional del grupo de discusión

Se trata de un grupo integrado por chicos y chicas con un fuerte vínculo con los programas de YMCA. Aunque hay diversidad en los institutos de procedencia, se conocen entre ellos. Este conocimiento favorece una gran apertura y comodidad a la hora de hablar, aunque también implica que existan en el grupo ciertas pautas y roles establecidos, especialmente en cuanto al liderazgo. En comparación con los dos grupos anteriores, se crearon diálogos y secuencias de preguntas y respuestas entre ellos, creando en algunos momentos sensación de “ruido” por conversaciones paralelas sobre las propias preguntas del grupo de discusión. El perfil de mayor edad permitió más profundidad en la reflexión sobre expectativas laborales y el peso de los estereotipos sobre las mismas. El silencio estuvo concentrado en dos de las participantes, especialmente en la única participante chica del grupo afrodescendiente. Cabe destacar que este es el primer grupo en el que participa un chico de origen asiático, concretamente de Bangladesh.

Figura 42

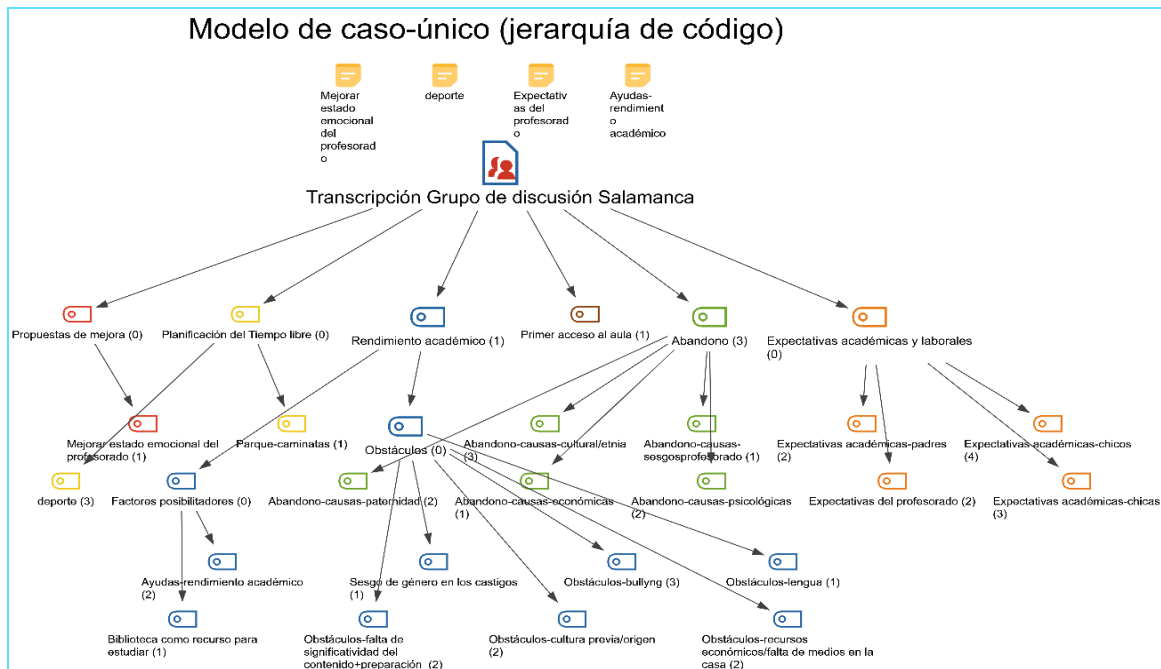
Retrato del grupo de discusión 3 a partir de las intervenciones de los participantes ordenada por secuencia de las intervenciones



Fuente: MAXQDA.

Figura 43

Codificación en función de la jerarquía de códigos del grupo de discusión 3



Fuente: MAXQDA.

Grupo de discusión 4: Centro YMCA Valencia, 16 de mayo.

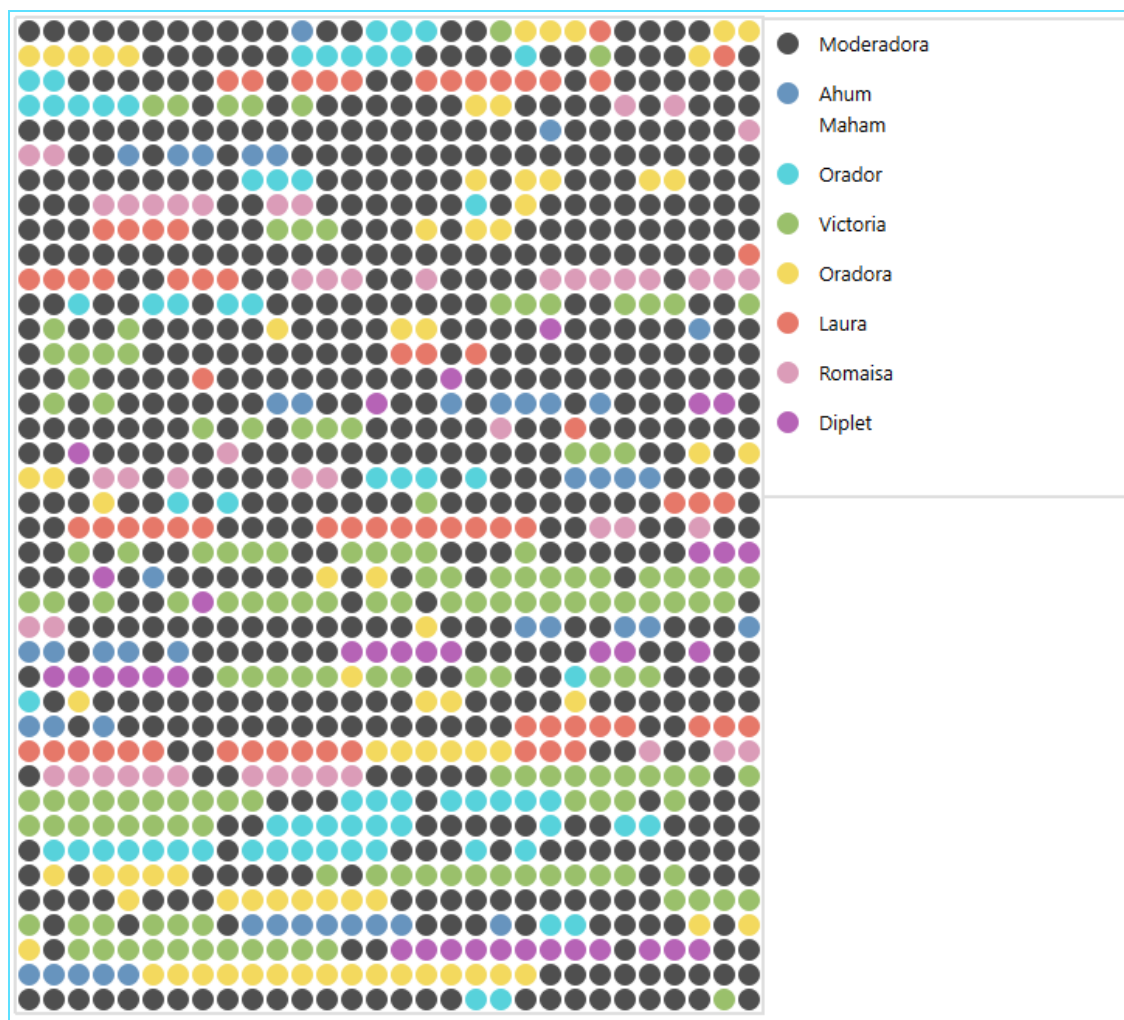
El grupo de discusión se desarrolla en el centro YMCA de Valencia. Estamos ante otro de los centros veteranos de la organización, en funcionamiento desde hace 30 años. Se encuentra situado en un barrio mayoritariamente de clase obrera, el centro forma parte de todas las redes municipales y regionales que trabajan temáticas de intervención social en materia de infancia, igualdad de género, interculturalidad y migraciones.

Tabla 9. Participantes Grupo de discusión 4

GRUPO DE DISCUSIÓN 4				
Sede	Participantes	Edad	Nacionalidad / País de procedencia	Curso escolar
Valencia	Mujer	17	Colombia	4 ESO
	Mujer	17	Paquistán	4 ESO
	Hombre	15	España	3 ESO
	Hombre	15	Paquistán	2 ESO
	Mujer	14	Nigeria	1 ESO
	Mujer	14	Marruecos	2 ESO
	Mujer	15	Marruecos	2 ESO

Figura 44

Retrato del grupo de discusión 4 a partir de las intervenciones de los participantes



Fuente: MAXQDA.

Desarrollo del grupo de discusión 4:

El grupo tiene lugar en la sala habitual de actividades formativas del propio centro. Las sillas son distribuidas en forma circular, donde además de los participantes se encuentra la moderadora y una profesional del centro (técnico de juventud) como observadora no participante. El grupo se configura siguiendo los criterios establecidos: chicos y chicas migrantes o de origen migrante y españoles participantes en el programa de Refuerzo Educativo y que actualmente están cursando la ESO. En el grupo encontramos participantes

de este perfil procedentes de la comunidad paquistaní, muy presente en el centro de Valencia, que aportan al grupo diferentes líneas de discurso.

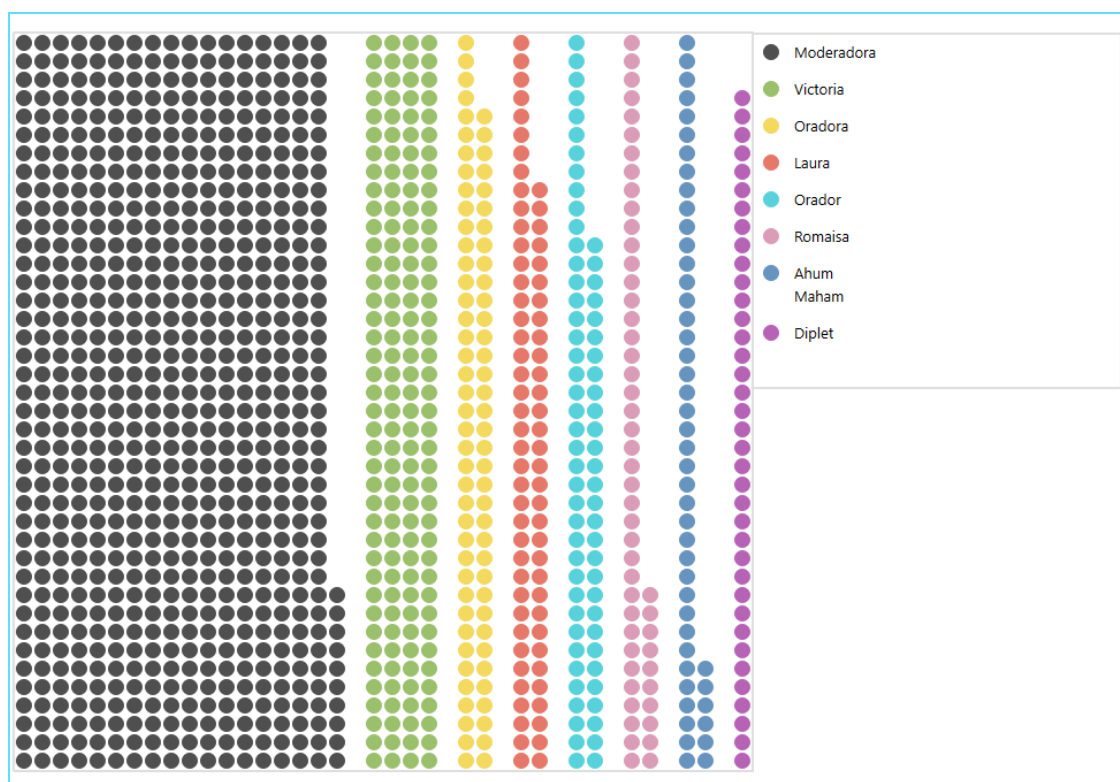
Clima emocional del grupo de discusión:

En relación con el resto de los grupos desarrollados hasta el momento, se destaca por parte de la moderadora la necesidad de un mayor esfuerzo a la hora de la dinamización. La sensación subjetiva que esta ha manifestado fue que el cuestionario resultó insuficiente, lo que requirió numerosas reformulaciones de las preguntas desde otros enfoques, con el fin de obtener discursos más largos y elaborados.

A pesar de todo ello, en el grupo se observan aspectos relevantes que no habían aparecido hasta el momento, vinculados principalmente a las barreras lingüísticas, los sesgos en el uso de las tecnologías para la traducción en las aulas, así como las barreras relativas a la diferencia entre los temarios de diferentes asignaturas en país de origen y en España.

Figura 45

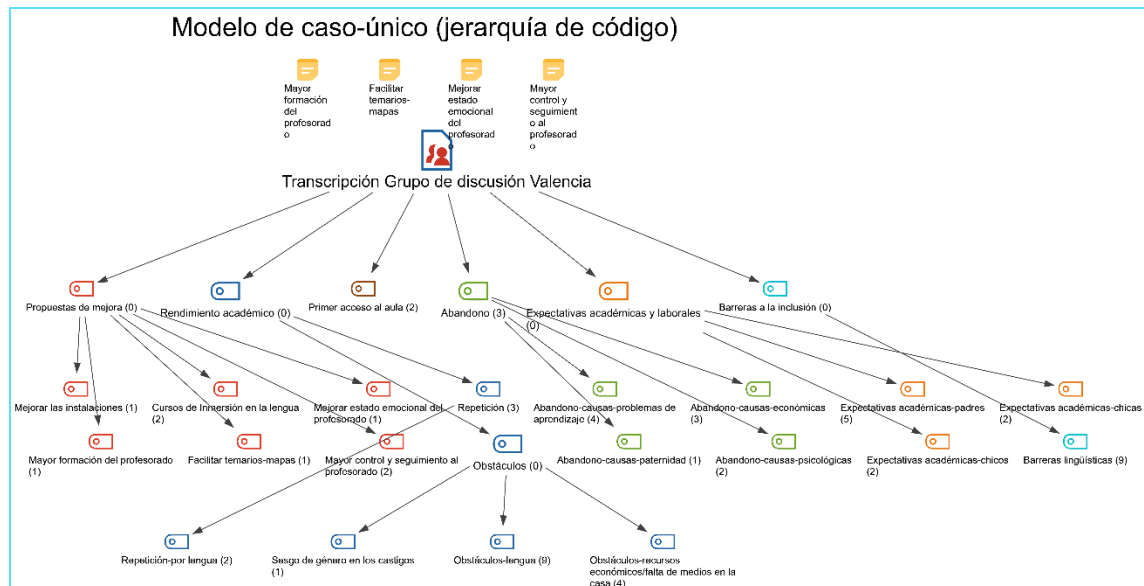
Retrato del grupo de discusión 4 a partir de las intervenciones de los participantes ordenada por secuencia de las intervenciones



Fuente: MAXQDA.

Figura 46

Codificación en función de la jerarquía de códigos del grupo de discusión 4



Fuente: MAXQDA.

Grupo de discusión 5: Centro YMCA Zaragoza, 30 de mayo.

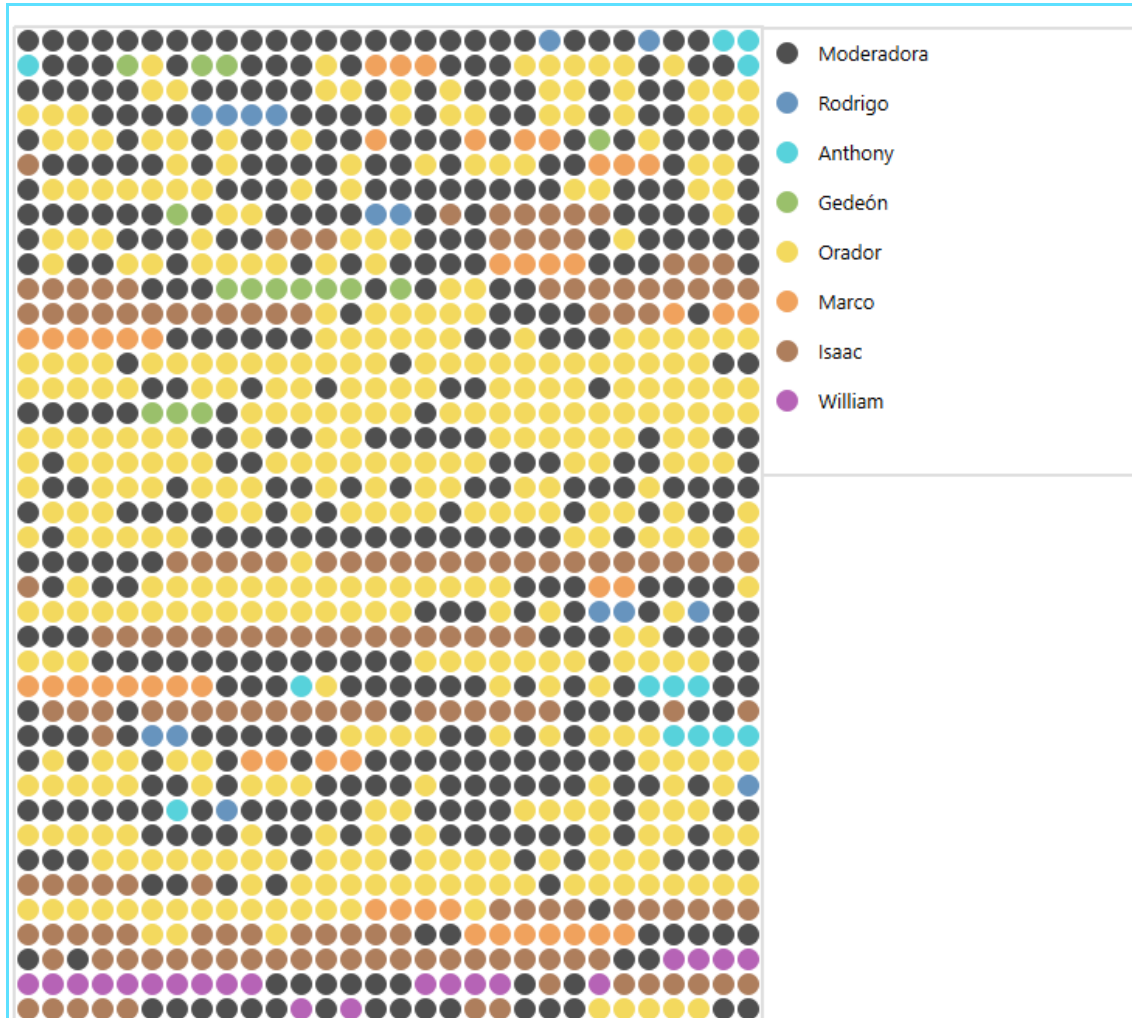
El grupo de discusión se celebra en el centro YMCA Zaragoza “San José”. Junto con los centros de Salamanca y Valencia, es otro de los centros veteranos de la organización, en funcionamiento desde hace 30 años y con gran arraigo comunitario y especializado en refuerzo educativo. Se encuentra situado en un barrio mayoritariamente de clase obrera que concentra el mayor número de población migrante de la ciudad.

Tabla 10. Participantes Grupo de discusión 5

GRUPO DE DISCUSIÓN 5				
Zaragoza Barrio San José	Participantes	Edad	Nacionalidad / País de procedencia	Curso escolar
	Hombre	16	España/Marruecos	ESO
	Hombre	15	Guinea Ecuatorial	ESO
	Hombre	17	España	GRADO MEDIO
	Hombre	16	Perú	ESO
	Hombre	15	Nicaragua	ESO
	Hombre	16	Nicaragua	ESO
	Hombre	17	España	ESO
	Hombre	18	Nigeria	FPB

Figura 47

Retrato del grupo de discusión 5 a partir de las intervenciones de los participantes



Fuente: MAXQDA.

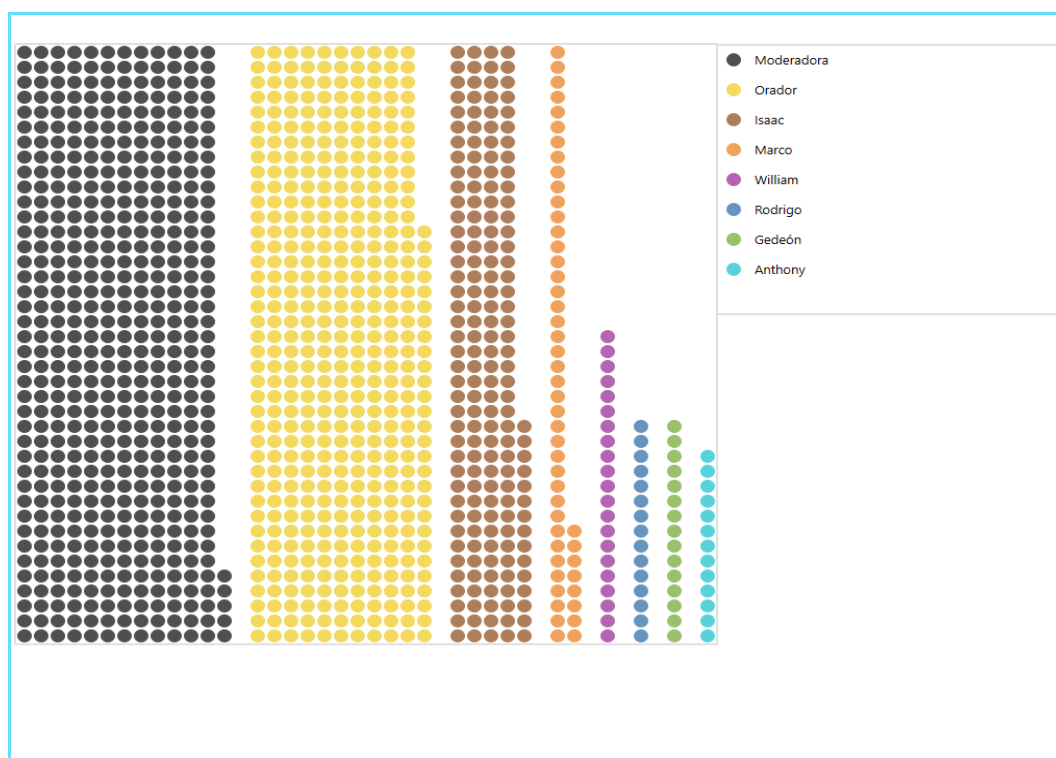
Desarrollo del grupo de discusión 5:

El desarrollo del grupo tiene lugar en la sala habitual de ocio. Se trata de un espacio con una decoración muy cuidada que lo convierte en un espacio muy acogedor. Las sillas para los participantes y la moderadora quedan distribuidas alrededor de una mesa. Se cuenta también con la observación no participativa de una de las profesionales del centro, quien es identificada como una figura de referencia (y de importante vínculo emocional y afectivo) para los chicos. El grupo se configura en base a los criterios establecidos inicialmente: únicamente participarán chicos migrantes o de origen migrante que acuden al programa de Refuerzo

Educativo. Desde el Centro se estima relevante incorporar, por su perfil dinamizador, a un chico que ya accedió a Bachillerato y a otro participante derivado a FP Básica.

Figura 48

Retrato del grupo de discusión 5 a partir de las intervenciones de los participantes ordenada por secuencia de las intervenciones



Clima emocional del grupo de discusión:

A diferencia de lo observado en los anteriores, en este grupo de discusión surgieron temas que no habían estado presentes hasta el momento, especialmente los vinculados a procesos de discriminación en espacios públicos. Se observó un profundo interés y una gran implicación en estos aspectos, debido a que los estudiantes identificaban y se sentían aludidos frente a estas cuestiones. El grupo se caracterizó por la fluidez y la generosidad a la hora de compartir experiencias y anécdotas personales, incluso mostrando un importante sentido del humor en ocasiones. Los chicos se conocían entre ellos y la presencia tanto de chicos migrantes de primera como de segunda generación permitió explorar en mayor profundidad los discursos racistas y por clase social. También tuvieron mucha importancia los aspectos relacionados con el mundo laboral y aspectos vinculados a las relaciones filio-parentales estuvieron presentes.

Grupo de discusión 6: Centro YMCA Barcelona, 1 de junio.

Grupo de discusión celebrado en el centro YMCA Barcelona, ubicado en el barrio de Gracia, donde se concentra la intervención de todos los programas de YMCA en la ciudad, especialmente empleo e intervención con jóvenes. Forma parte de las principales redes de recursos comunitarios e interculturales de Barcelona.

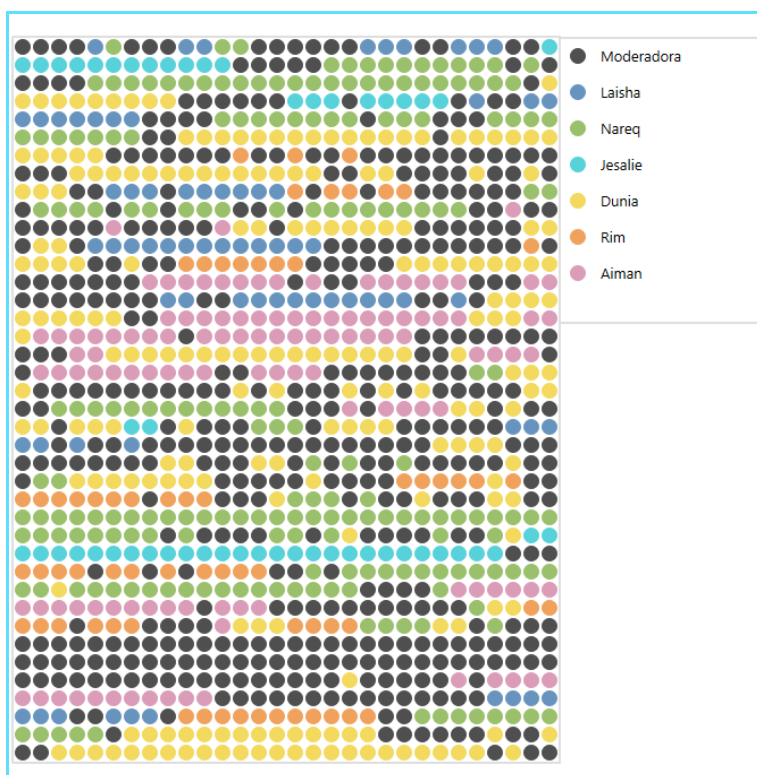
Tabla 11

Participantes Grupo de discusión 6

GRUPO DE DISCUSIÓN 6				
Barcelona	Participantes	Edad	Nacionalidad / País de procedencia	Curso escolar
	Mujer	16	España/Marruecos	ESO
	Mujer	15	España/Marruecos	ESO
	Mujer	17	España/Marruecos	ESO
	Hombre	15	España	GRADO MEDIO
	Mujer	16	Paquistán	4 ESO
	Mujer	16	España	4 ESO

Figura 49

Retrato del grupo de discusión 6 a partir de las intervenciones de los participantes



Fuente: MAXQDA.

Figura 50

Retrato del grupo de discusión 6 a partir de las intervenciones de los participantes ordenada por secuencia de las intervenciones



Fuente: MAXQDA.

Desarrollo del grupo de discusión 6:

El desarrollo de este grupo tiene lugar en una sala polivalente del propio centro, lugar de actividad habitual y conocido por los participantes. La interlocución para la convocatoria de los chicos se ha realizado a través de la técnica de infancia y juventud, quien ha configurado el grupo de participantes en base a los criterios establecidos, a lo que se suma la consigna de priorizar la participación de estudiantes de origen migrante de segunda generación (según los registros de la entidad, serán mayoritariamente de ascendencia magrebí). Se solicita nuevamente la colaboración como observador no participante a la responsable de la selección de los integrantes del grupo. Las chicas y chicos se conocen entre sí, muchos de ellos tienen relación con los programas de YMCA desde la infancia y se ha creado un importante vínculo afectivo con la entidad.

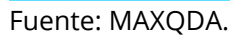
Clima emocional del grupo de discusión:

A lo largo del desarrollo del grupo se ha observado algo diferencial con respecto al resto de grupos celebrados en otras sedes de YMCA. En este caso se observa una mayor incidencia de una variable como puede ser la ubicación del centro, en este caso, una gran ciudad. Esto se deduce de las numerosas referencias a recursos locales y comunitarios que en otras localidades no habían aparecido; un ejemplo de ello es la utilización de las bibliotecas como lugar de referencia habitual para el estudio.

La conversación se desarrolló de manera fluida y natural, con algún espacio más reflexivo (coincidente con la llegada de un participante que se demoró). Otro aspecto diferencial, que no había emergido en otros grupos fue la temática de los insultos y agresiones verbales vinculados a la situación administrativa de los chicos (los insultos como “sinpapeles”, la red de mofas en los institutos a través de esta realidad). También se puso de manifiesto una mayor conciencia social y política alrededor del hecho migratorio (con referencias a los Centros de Internamiento para Extranjeros), así como otros aspectos relevantes y no aparecidos hasta el momento como la sobreprotección familiar en el caso de las chicas adolescentes y su extensión al ámbito escolar.

Uno de los momentos de mayor carga emocional fue provocado por la intervención de una de las participantes de origen paquistaní, en la que narraba la experiencia sobre su acceso a las aulas. En general, se vivió una gran apertura a la hora de compartir experiencias y vivencias personales de discriminación en las aulas, además de una reflexión muy rica sobre los sesgos en las expectativas académicas y profesionales.

Codificación en función de la jerarquía de códigos del grupo de discusión 5



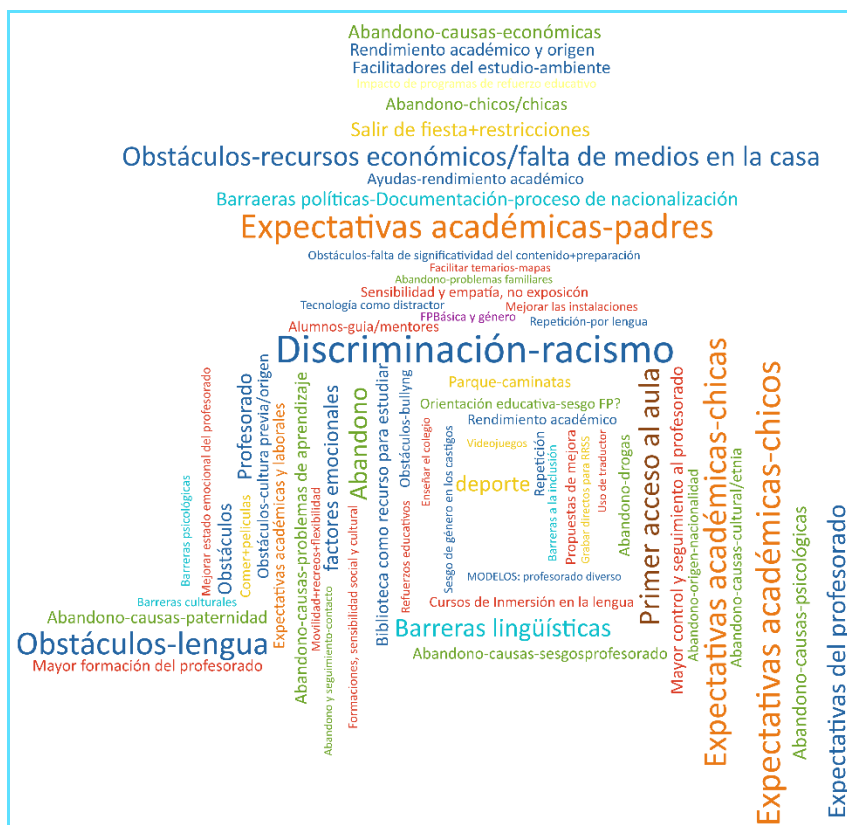
Para la presentación de los resultados del análisis de contenido de los grupos de discusión se opta por una estrategia que permita visualizar los aportes sobre cada categoría de análisis. Esto significa que no se presentarán los resultados por cada grupo de discusión, sino agrupados por categorías. Esta opción permitirá enriquecer y contrastar los resultados de la fase cualitativa con los resultados de la fase cuantitativa descritos en la primera parte de esta memoria, para dar respuesta a los objetivos del proyecto

- ❖ Grupos de documentos: 1
- ❖ Documentos de texto: 15
- ❖ Códigos: 124
- ❖ Segmentos codificados: 318
- ❖ Segmentos parafraseados: 0
- ❖ Contribuciones al Grupo Focal: 3620
- ❖ Memos: 20
- ❖ Memos de código: 13

En la ilustración que se presenta a continuación, se puede observar el mapa de códigos del estudio. El tamaño de cada palabra representa el peso de las unidades de significado para cada código.

Figura 52

Mapa de códigos. Fase cualitativa.



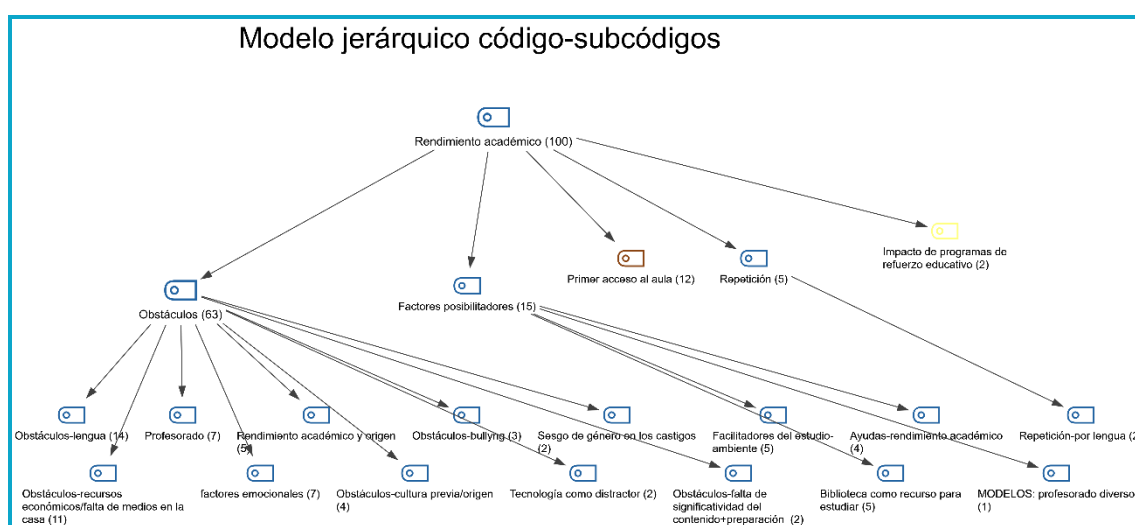
Los resultados se agrupan en cinco categorías que permiten describir la percepción y experiencia de los estudiantes participantes en relación con el rendimiento académico, las expectativas académicas, el abandono escolar y la inclusión. También se recogen las propuestas de mejora que han formulado los y las jóvenes a partir de la reflexión conjunta y el aporte de las entrevistas en profundidad.

RENDIMIENTO ACADÉMICO

La categoría de rendimiento académico se genera vinculada a la experiencia del primer acceso a las aulas, la repetición de curso, los obstáculos, los factores facilitadores y el impacto de los programas de refuerzo educativo. A continuación, se presenta el modelo de construcción de la categoría con las subcategorías mencionadas y los distintos aspectos que incluye.

Figura 53

Modelo de construcción de la categoría Rendimiento académico.



Fuente: MAXQDA.

El primer acceso a las aulas

Desde la perspectiva de los jóvenes, la experiencia del primer acceso a las aulas es muy significativa y marca, de alguna manera, el curso de su trayectoria académica como estudiantes. En este sentido, se recogen distintas perspectivas y experiencias, pero todas coinciden en la significatividad de ese primer contacto.

Por un lado, mencionan la falta de conocimiento del edificio escolar y el tener que enfrentarse a un espacio nuevo y desconocido. Comentan que se “pierden”, que cada desplazamiento entre aulas, laboratorios, patios, etc., supone un tiempo mayor que al resto de los compañeros, más habituados al entorno. Esto hace que, en ocasiones, en esos primeros días se hallan sentido perdidos, lleguen tarde a las clases, se pierdan en el edificio, con las

consecuencias previsibles de risas de compañeros, llamadas de atención o falta de comprensión de estas situaciones por parte del profesorado.

O: El segundo día me perdí.

P: ¿Sí? ¿Por qué?

O: Yo, un segundo piso y yo me fui con la idea... Todos los pasillos eran iguales. Yo subía escaleras, subía escaleras hasta que me estrellé.

P: Vale, vale.

O: Porque vi como a alguien de reojo y digo: no sé, yo te he visto en alguna parte, ¿tú me llevas a donde tengo que ir? Y por lo menos aquí, creo que no sé si me equivoco, en mi instituto todo Primero de la ESO está en la primera planta.

....

V.: Sí, los pasillos. Tenemos una escuela pues como de unos bloques y aquí hay un pasillo y aquí bloques con aulas. Y también todos son grandes, iguales, y (...) yo estaba sola con mis compañeros españoles.

Pues vamos a Plástica y, bueno, unos compañeros que yo en ese momento no conocía, y estaba como que he preguntado a cada persona en esos pasillos: "Perdón, ¿dónde está el aula de Plástica?" (y me decían) "Ay cariño, no sé, puedes preguntar a los compañeros".

¡¡¡Que no tengo compañeros, no sé dónde están!!!

[risas]

V.: Y solo después de unos 10 o 15 minutos encontré la clase de Plástica.

Otro aspecto significativo es el momento de incorporación al curso escolar. Es frecuente el ingreso con el curso iniciado, lo que conlleva que los grupos de trabajo, por ejemplo, ya estén formados y cohesionados, lo que dificulta, aún más la incorporación y genera sentimiento de soledad y aislamiento, como puede verse en la siguiente experiencia de uno de los jóvenes:

"Digamos que todos me trataban más o menos bien, aunque casi siempre era... Por ejemplo, siempre están divididos como en grupos.

Por ejemplo, constan como siempre aquí unos y yo siempre estaba como en la esquina solo con una persona, como mucho, y si no estaba la persona, estaba yo solo."

...

P.: ¿Y el primer día?

E.: No estuve hablando con nadie, o sea, los primeros días no hablo con nadie, estoy como apartada de todo el mundo.

Se percibieron diferencias notables entre los relatos del acceso a las aulas entre los participantes de origen latinoamericano y las jóvenes refugiadas de origen ucraniano.

Como se puede leer en los fragmentos seleccionados, el relato más duro de percepción de exclusión vino de la mano de las chicas latinoamericanas en sus vivencias de incorporación a las aulas con el curso comenzado: vivencias de aislamiento, estar sin amigos en clase, “las otras chicas me miraban de lado”. También se traslada la dificultad que reside en los diferentes traslados por provincias dentro de España, generando nuevos procesos de desubicación (por ejemplo, con el contraste entre Andalucía y Castilla y León para las participantes latinoamericanas).

El espacio y el mobiliario también es percibido de forma significativa e impacta en la ubicación de los jóvenes en el entorno. Desde las experiencias compartidas apuntan que les llama la atención el tamaño pequeño de las aulas, las mesas y la poca posibilidad de movimiento que permiten en comparación con sus países de procedencia. De igual manera se comparte el contraste entre el movimiento “permitido” en las aulas de origen y el contraste con el funcionamiento “corporal” de las aulas en España (“Como en mi país mis profesores me conocían, si me movía, no creían que era mal estudiante”).

V.: Bueno, en Ucrania también es un poco distinto. Por ejemplo, aquí, en España, por ejemplo, en clase de Biología, en un aula grande de nuestra clase de Biología tenemos unas mesas, la silla y la mesa como junto, y, bueno, no es la mesa, pero es muy pequeña para poner la mano. El primer día no sabía cómo escribir en una mesa tan pequeña. Estamos como así poner aquí cuaderno, aquí debajo, libro, aquí estuche. El compañero puede, no sé, coger otro cuaderno.

P.: Que es como distinto, ¿no?

V.: Muy distinto. En Ucrania, tenemos las mesas dos juntos, una mesa grande para dos personas. Solo para las clases primarias ya empezaron a dar unas mesas así, como para una persona, pero cuando yo era pequeña fueron para dos personas grandes. Y aquí no hay solo para una.

Cuando el contacto y la experiencia del primer encuentro con compañeros y profesorado es positiva, la perspectiva de los jóvenes es muy diferente. Algunos factores que se detectaron como facilitadores de este primer contacto es la acogida, la posibilidad de enseñar y hacer

una visita al edificio escolar, el tener alumnos conocidos que pueden servir de referente, la posibilidad de reconocer la diversidad como un valor, tal y como puede observarse en las siguientes unidades de análisis:

S: El primer día me fue bien porque tenía varios amigos y ya me fui con ellos.

P: ¿Porque ya les conocía de antes, S.? Vale. Y entrasteis todos a la vez.

S: Pues tenía apenas en mi salón un amigo, en el otro tenía otro amigo. Entonces, pues ellos me fueron presentando a los demás y yo fui haciendo amigos.

....

M: Bien. Yo tuve una suerte por mi color de piel, que fue porque de cariño me comenzaron a decir negrito o colombiano. Y como juego bien al fútbol, entonces, si me veía, me decían: Ah, mira, eres colombiano. Y eso.

....

S: Casi no teníamos clases. El primer día salimos del descanso al recreo temprano y nos divertimos y a mí me sacaron aparte y me enseñaron todo el instituto y después salí y estuve con mis amigos ahí. Ya está.

La repetición de curso

La repetición de curso ha sido una experiencia frecuente que se encontró en todos los grupos de discusión. La repetición se ha dado tanto en primaria como en secundaria y un factor significativo ha sido la diversidad lingüística.

Los jóvenes han compartido que no solo el dominio de la lengua se les hace complejo, sino que, además, suma dificultad al hecho de ponerse al día con las asignaturas. Se trasladaron diferentes vivencias de conflicto “igualdad-equidad” con relación a la celebración de los exámenes: la injusticia percibida de que se les dé el mismo tiempo que al resto de alumnado para realizar exámenes, sin contar con el tiempo que necesitan para la doble traducción.

Por otra parte, el uso del traductor es valorado positivamente pero no siempre es útil puesto que hay lenguas altamente complejas que el traductor no logra realizar su función de forma

efectiva. El uso del inglés, como lengua vehicular para el primer tiempo de escolarización suele ser un recurso útil pero no siempre es posible.

Obstáculos al rendimiento académico

Esta categoría de “rendimiento académico” permitió la reflexión sobre los impactos de la diversidad. Las aportaciones sobre las notas, “el nivel”, “quienes se esfuerzan y quienes no se esfuerzan” permitiendo evaluar las posibles diferencias entre estudiantes autóctonos y migrantes.

Los factores socioeconómicos influyen en los medios que disponen los jóvenes para estudiar, pero no son del todo determinantes en la experiencia educativa. Reconocen que “con esfuerzo y motivación”, pueden superarse algunas barreras pues “depende de la actitud de cada alumno”. En algunos casos, no disponen de un ambiente adecuado y tranquilo y eso dificulta la concentración y el trabajo. Aunque muchos de ellos disponen de escritorio, ordenador -compartido o del colegio- otros deben estudiar en la cama, encerrarse para que no los molesten y evidencian que, cuando deben preparar un examen deben recurrir a bibliotecas o salas de estudio dentro de los recursos que ofrecen los barrios.

El papel de la orientación educativa

Se compartió también de forma bastante elaborada una reflexión sobre el papel de los orientadores profesionales de los institutos y el sesgo percibido en las derivaciones hacia la FP Básica o la falta de atención o silencio ante conductas agresivas. En las aportaciones no se hace referencia a una experiencia de ayuda efectiva o apoyo específico del área de Orientación, más bien aparece con relación a los conflictos no atendidos, a quejas o insatisfacción frente al servicio que ofrece.

S: (los orientadores) Están ahí con Orientación. O sea, siempre dar la imagen de que, si estás mal y eso, que vaya a Orientación. Pero yo conozco varios casos que en Orientación o te echan directamente o no te dan ni cinco minutos o nunca están, o sea que dan la imagen de que siempre está Orientación, pero en verdad nunca están.

...

R.: En nuestro instituto pasa como en el de S., que da la imagen de que te van a atender y tal, pero... Yo y unas amigas fuimos un día a preguntarles una cosa que nos pasó a la salida y nos cortan en media frase y nos dijo: “nada, me tengo que ir, iros a clase”.

M.: ¿Y qué os había pasado, R.?

R.: Pues nada, que un grupo de chicos nos amenazó a la salida y cuando fuimos a contárselo no importó.

Relación con el profesorado

Otro obstáculo al rendimiento académico que se ha identificado es la influencia del profesorado, tanto en relación con los aspectos didácticos, la significatividad en el modo de presentar el contenido, como emocionales, especialmente en el estado anímico, el trato, la paciencia y el vocabulario empleado. Es de destacar la percepción sobre el contraste con el modo de expresión del profesorado. Entre los participantes de origen sudamericano se percibe el modo de hablar de los profesores de manera muy dura, la percepción generalizada es de rudeza. En algunos grupos se han mencionado insultos, palabras malsonantes también en el trato a los estudiantes ("gili...", "pierdo los putos nervios por vosotros").

P: ¿Qué más cosas pueden influir?

R.: Los profes.

P: Los profes [risa] Ya llegamos. ¿Como qué, R.?

R: Pues, o sea, se cree que no, pero la conducta de los profesores afecta también a los alumnos.

Pues nuestro profesor de matemáticas. Llevamos dos meses intentando hacer ecuaciones de primer grado y no sabemos, no lo entendemos y pues hoy mismo nos dijo que estaba harto de nosotros, que parecíamos niños pequeños, que tenía que explicar álgebra con plátanos y manzanas, que no nos enterábamos de nada y que el examen iba a ser los jueves y que quien catea le da igual.

P: ¿Y eso influye? ¿En qué puede influir, R.?

R: Pues en la autoestima y en el estado anímico de la persona.

...

R: Los profesores es que, no sé, siento que gritan, insultan, son así todos y se creen... Yo no sé qué se creen, por Dios.

...

R: Por lo menos en Venezuela, a un profesor no te podía gritar ni te podía... Hacíamos charla un poquito y no te podía, no podía, o por lo menos a mí no se me hacía. O decir una grosería o insultarte, o sea, insultar o decir que no..., es que no saben nada, que no sé qué. O sea, yo entiendo a los profesores porque hay alumnos que son horribles y no solo de ir a una [inaudible], sino que no entienden y son ignorantes y los profesores se comportan a la par de una persona de 13 años. Entonces, por ejemplo, en mi caso, yo estudié siete años siempre en el mismo colegio en Venezuela y ahí nadie, o sea, ningún profesor, por más que tú fueras lo que fueras, no te podían ni gritar ni alzar la voz ni regañar, nada. Tú te pueden llamar la atención y ya, y si tú no haces caso, a la Dirección, pero tú no podías venir a gritar "no, que no sabes nada, que no sé qué" porque no se hace, o sea, eso a mí me lo hacían y yo me iba al Ministerio de Educación a denunciar eso porque eso es maltrato infantil.

...

R: (La voz muy alta de los profesores) aquí alzan mucho la voz. (...) Sí, es una falta de respeto.

...

P: ¿Qué más cosas notamos diferencias de profesores? Por ejemplo, igual que me habéis dicho del instituto, ¿notáis diferencias en profesores?

R: Porque son muchas faltas de respeto, o sea, faltan mucho el respeto. Eso no se hace porque... (...) Que gritan o que te insultan o te dicen que no sabes nada, que no sé qué, no sé qué. A mí no me lo dicen, se lo dicen a toda la clase en general o se lo dicen al grupo que está armando o algo así, pero, o sea, está bien llamar la atención, pero no está bien decir que son unos [inaudible], que son unos capullos, unos no sé qué y gritan y hablan así. Y yo, ¿qué?

P: Duro, ¿no?

R: Horrible.

Otro obstáculo al rendimiento académico que se ha identificado es el uso de la tecnología ("...entonces, estoy estudiando física y química y de repente me veo un vídeo y digo, buah, por la cara. No sé. O, por ejemplo, (estaba en una clase) que sabía y pasé contestando mensajes y al fin y al cabo no estudié").

Experiencias educativas del país de origen y sistema educativo español

En relación con el rendimiento académico y el origen se identifican varias relaciones. Por un lado, el contenido de las asignaturas difiere de tal modo que supone una mayor carga lectiva y de materia de estudio. Por ejemplo:

“En Ucrania, solo, fuimos a clase, a la sala, hacemos unos ejercicios para calentar y después jugamos o al fútbol o al baloncesto o algunos ejercicios más que necesitamos del programa. Aquí no, aquí yo podría morir porque ahora hacemos acrosport, y como hacemos... ¿Cómo se llama? No sé, como una persona está sentado, después una va a subir a su espalda.”

...

S: Se pasan demasiado. Literal. Por ejemplo, el inglés. En Colombia, en mi caso, en mi instituto, no veíamos, por así decirlo, inglés, no lo veíamos y aquí se ve inglés cuatro veces a la semana y todo se habla en inglés y, pues, es un poco complicado.

Por otro lado, con respecto al contenido, desde la perspectiva de los participantes, resulta complejo adquirir los conceptos específicos, dado que parte de marco referenciales distintos:

B: Te preguntarían en un examen de Franco para repasar y tú no has estudiado a Franco en tu vida.

...

B: Sí, es la cultura. A mí, por ejemplo, me enseñaron toda la historia de los incas, ni me acuerdo ahora, pero igual cuando viene aquí, obviamente no me enseñaron la Guerra Civil de España, o sea, me había enseñado en plan, bueno, hubo guerra en España, ganó tal, en fin. Pero, claro, aquí te lo hacen aprender a detalle. También lo de la invasión de Marruecos.

La escolarización en el contexto español parecería ser más rígida, más estructurada, menos personalizada. La experiencia educativa previa la identifican como con mayor libertad de movimientos, con mayor cercanía con el profesorado.

M: Por lo menos la de Matemáticas también es mi tutora. Tú te puedes estar muriendo ahí en tu silla y “no, aguanta otros cinco minutos”. Y así cinco minutos, cinco minutos, acaba la hora. Y un día no sé si reaccioné mal, perdón, pero estuve toda la hora malo y le digo: “profe, me quiero ir a casa”. Y me volteo a hablar y digo me siento mal un compañero, y me dice: “te quedas en el recreo”. Y le digo: “no me voy a quedar”. Y cuando suena, me voy. Y me dice: “no, que te voy a poner un parte”. Y

le digo: “No, no me puedes poner un parte porque te he dicho toda la hora que estaba malo y si me pones un parte, vamos a ir... Si quieres, llamo a mi madre y le digo que venga y que venga a hablar contigo, si quieres”. Y cuando le digo eso, me dice: “No, vete, vete”.

...

M: ...es que en Colombia durante cinco horas tú te levantabas algunas veces. (...) A molestar un poco.

Es que en el colegio que yo estaba en Colombia llevaba mucho tiempo y conocía a todo el mundo. Entonces, tú estabas así sentado, la clase callada, tú te levantabas allí y comenzabas a hablar y comenzaba a hablar toda la clase. Y como los profesores, todo el mundo te conocía, claro, los profesores ya sabían cómo eras tú, que si tú eres buen estudiante y armabas un poco, no pasa nada. Entonces, ya los profesores se reían contigo y tal. Aquí, no, aquí, por más que tú seas muy buen estudiante, si armas un poquito, “vete a Jefatura, tienes un parte”.

Contexto cultural y formación de los padres: barreras lingüísticas

Un obstáculo al rendimiento académico también se halla en la posibilidad de ayuda que pueden obtener de los padres (“en casa no pueden apoyarme porque mis padres hablan en urdu”). Las diferencias en la lengua materna y local y en los conocimientos del contexto aumentan la brecha en el desempeño escolar.

Por ejemplo, en uno de los grupos de discusión con participantes del programa de protección internacional, algunos de incorporación muy reciente, se experimentó directamente la dificultad de las barreras lingüísticas. El grupo contó con diferencias en la participación principalmente por estos motivos, con silencios relevantes por dificultad con el idioma, especialmente de uno de los chicos sirios. Entre las dos participantes ucranianas sí se vivió un apoyo lingüístico mutuo, con procesos de traducción entre ellas.

La reflexión sobre el peso de las barreras lingüísticas, especialmente entre los participantes de ascendencia magrebí y sobre la percepción de rechazo y exclusión en la manera de abordarlas (“sería mejor hacer primero sólo un curso de español y después entrar a las clases”). Aun así, también reconocen que el esfuerzo de superación depende de cada persona y que han identificado casos de éxito en donde se han logrado superar las barreras.

D: yo conozco a gente que sus padres son extranjeros y al ser de padres extranjeros, por ejemplo, ¿qué pasa? Que no te pueden ayudar en los deberes y, no sé, tú tienes que buscarte la vida. O alguien que es aquí y tiene a sus padres que son doctores y entienden, pues "Papá, explícame esto". ¿Me entiendes? Explícame el examen de física. Y eso es una ventaja que flipas. Es verdad. Pero conozco a mucha gente que tiene padres inmigrantes y que se ha sacado carreras porque depende de cada uno, o sea, si tú te pones, lo puede hacer, ¿sabes? Entonces yo creo que...

Acoso escolar, Bullying

El bullying también ha sido identificado como un factor que influye directamente en el fracaso escolar, la depresión que pueden sufrir y el compromiso académico puesto que "te quita las ganas", "te saca de tus objetivos", como puede observarse en el siguiente diálogo:

A: También el bullying sobre todo lleva a la depresión.

B: Sí, pero distrae mucho porque por ejemplo...

O: No, pero si vas al colegio y llegas a tener compañeros que te hace bullying, te aseguro que no vas a tener nada de ganas de ir a estudiar.

P: Vale. ¿Puede ser una causa...?

A: Sí, eso es una gran causa.

P: ¿Dirías que es la mayor causa?

A.: Sí.

O: Podría llegar a ser la mayor causa por la que alguien pudiera dejar de estudiar.

B: Porque te distrae de tu...

A: Bueno, de eso, yo oí de mi profesora de Valores, que en su tutoría tiene un alumno que le hacían bullying y siempre venía a su casa depresivo. Su madre se quejaba. Pues después de las vacaciones de Navidad, vino cambiado su estilo, pero después seguía en plan así triste. Y su madre ahora se está quejando y está teniendo mucho miedo de que su hijo haga algo, una locura.

P: ¿Y cómo se daba ese caso, por ejemplo?

A: Y todavía no se está resolviendo el problema. Mi profesora está hablando en su teoría del problema y todavía no hay una solución.

Economía familiar y acceso a servicios educativos y sanitarios complementarios

Como se ha mencionado más arriba, las necesidades económicas que afrontan las familias también tienen un impacto real sobre el rendimiento académico. La disponibilidad de recursos, de espacios para el estudio y de ayudas complementarias a través de refuerzos, de atención profesional específica frente a dificultades de aprendizaje son aspectos que se recogen en las intervenciones de los jóvenes. Se recogen numerosas vivencias de parentalización y obligaciones de cuidado familiar, especialmente de hermanos más pequeños, que tienen impacto tanto en el rendimiento como en la asistencia a clase.

Asimismo, los factores emocionales y la falta de atención y seguimiento son obstáculos al rendimiento académico. Los jóvenes expresan que desde los centros educativos se solicitan datos relativos al estado de salud física y emocional, pero que, en la práctica, no se emplean como referente ni se materializan en ayudas concretas:

R: El estado anímico (influye en el estudio) (...) y los problemas psicológicos.

P: Problemas psicológicos.

N: Lo que ha dicho R. es verdad porque ellos siempre, por ejemplo, en mi instituto, te hacen poner unos datos médicos, psicológicos, todos los datos que tú tengas y parece ser que a la gente que pone datos de ese tipo como que, vale, sí, tienes un problema, pero a mí me da igual. Pero que te lo piden para saberlo, luego, la importancia que tienen que dar en algunos casos no te la dan.

Factores posibilitadores del rendimiento académico

Entre los factores que se hallaron como facilitadores del rendimiento académico se encuentran: factores ambientales, recursos socioeducativos, y el profesorado.

Factores ambientales

En primer lugar, en relación con el ambiente, un referente de ayuda al rendimiento lo encuentran en la familia especialmente en los padres y en hermanos mayores que han superado las etapas académicas. Comentan que los padres, generalmente ayudan más en

asignaturas de ciencias y matemáticas, mientras que las madres refuerzan las asignaturas vinculadas al área de lenguas y ciencias sociales.

Recursos del entorno

Los recursos del entorno como, por ejemplo, la red de bibliotecas, salas de estudio, aparece también como elemento importante.

El referente de YMCA como lugar de estudio y de tiempo libre también es valorado positivamente. Los programas de refuerzo educativo, los educadores y los espacios en sí mismos, ayudan a promover el compromiso académico de los jóvenes participantes.

P: Pero si necesitamos como apoyo, ¿a quién se lo pedimos?

H.: A Dani de YMCA.

P: A Dani, a un (educador)... de refuerzo educativo.

H.: Sí.

P: Vale, vale. ¿Y tú, S.?

S: Yo, cuando no tengo YMCA, lo mismo que R,. A mi madre la van más las letras, me ayuda más en lengua, inglés y geografía, y mi padre en mate y física, y cuando estoy en YMCA, Alicia, que es mi monitora.

Buenas prácticas del profesorado

El profesorado también es valorado como un factor posibilitador del rendimiento académico cuando es visto como “modelo”, cuando su estado emocional es proactivo, alegre. También reconocen que encontrar el reflejo de la diversidad dentro del profesorado es un elemento clave para favorecer el compromiso con el aprendizaje.

H: El estado del profesor.

P: El estado del profesor. ¿Qué es eso?

H: Que, si el profe te viene feliz, que te explica todo con tal, que le da igual si te lo repite 80 veces o lo que sea, pues a ti, al fin y al cabo, como te lo está explicando así, se te está pasando rápido y al final lo entiendes mejor.

...

R: Yo creo que lo que ha dicho B., lo del estado del profe, porque, por ejemplo, si mi clase se porta mal y el profe no sabe en plan... Porque hay profes que, si en una clase se enfadan, están enfadados todo el día y si mi clase se porta mal, pues la próxima clase lo paga. O a lo mejor como venga de casa. Depende del profe. O también si el profe, su manera de dar la clase es aburrida, los alumnos se van a aburrir y si él está de pie y se mueve, explica, manda ejercicios, en plan varía, pues la clase es más fácil de llevar y yo creo que todo el mundo atiende y aporta un grano, coge algo de información.

...

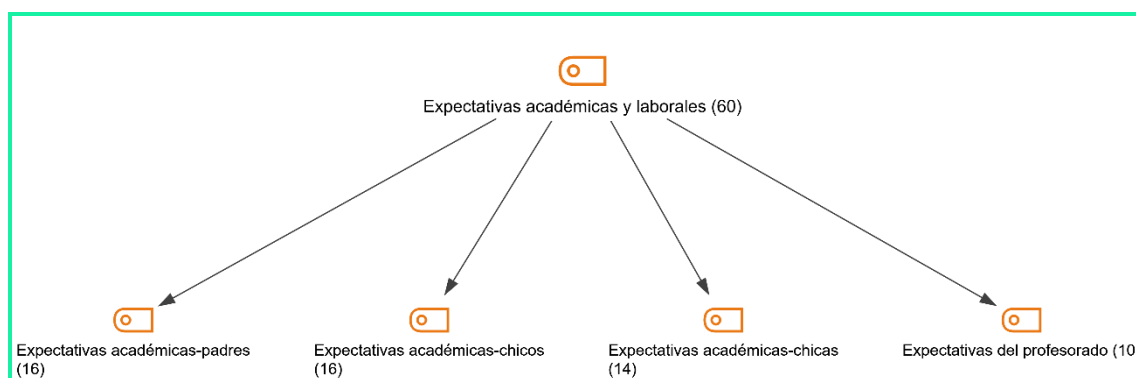
M: Tendríamos que poner, a lo mejor, a veces, un profesor de otro país. Por ejemplo, en mi instituto hay un profesor que es ucraniano y les han puesto los ucranianos, pero yo creo que hay veces que da a los españoles y también a otros compañeros del instituto, pero creo que es [inaudible] para los chicos que tienen problemas, pero es ucraniano. Entonces, no hay tanto racismo en mi caso, mis profesores no son racistas, depende su día porque a lo mejor hablan mucho y [inaudible]. Pero creo que, si pones un profesor de, yo que sé, de la India y hay alumnos que son de India de origen, pues a lo mejor se sienten un poquito más aceptados....

EXPECTATIVAS ACADÉMICAS Y LABORALES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA MIGRANTE

La categoría expectativas académicas y laborales hace referencia a lo que proyectan, tanto los jóvenes como los miembros del entorno, sobre su desempeño educativo, la formación y la vida laboral. Abarca las expectativas propias de cada género y las de los padres y profesores. En la figura que se presenta a continuación se puede observar su construcción.

Figura 54

Modelo jerárquico código-subcódigos



Fuente: MAXQDA.

Expectativas de los y las jóvenes

Las expectativas académicas y laborales es un tema que ha aparecido con intensidad en los grupos de discusión. Es muy interesante observar cómo se proyectan los y las jóvenes cuando se les pregunta por su visión de futuro. Se recogen profesiones y ocupaciones diversas, con implicación y compromiso social, sentido cívico y proyección económica tanto en las chicas como en los chicos. El hecho de haber incorporado la diversidad racial en los grupos permitió que emergieran situaciones vividas de racismo estructural que tenían su impacto tanto sobre expectativas académicas y laborales futuras (“pero cómo vas a querer ser policía, si no puedes, ¿no ves que eres negro?”).

En sus aportaciones se reconoce que vinculan positivamente el estudio con el progreso social y económico, con la realización de actividades que generan una mejor calidad de vida (p.e. “no estar de pie tantas horas”, “tener más privilegios”). Reflexionan y aportan sus propias justificaciones y percepciones con relación al diálogo educación-mercado laboral a través de expresiones como “lo que es útil estudiar”, “lo que no sirve para la vida real”. Por ejemplo:

“...una FP, al menos yo lo que pienso es que el plan me va a llevar a un trabajo, pero tampoco un trabajo, así como que, a mis gustos, por así decirlo. No sería un trabajo al 100% cómodo y tampoco sería un... tampoco te pagarían bien. Entonces, yo creo que cuantos más estudios, más cómoda vas a estar en el trabajo y más vas a recibir de dinero.”

Asimismo, especialmente entre los jóvenes participantes, se percibe una visión muy positiva de la formación profesional, vinculándola a modelos de liderazgo y refuerzo de la masculinidad.

Expectativas de los padres

Con respecto a las expectativas académicas de los padres, los resultados indican que los progenitores generalmente promueven la libertad para elegir tanto la continuidad de estudios mediante el bachillerato como la vía de ciclos formativos. No obstante, es notorio que, si deben orientar directamente, se inclinan por aconsejar la realización del bachillerato y de carreras universitarias valoradas con alto nivel de vida en términos económicos. En los

diferentes grupos reconocen el apoyo familiar a la hora de elegir, así como también de continuar los estudios. Ejemplo de estas aportaciones se pueden encontrar en las siguientes:

“a mis padres les parece bien lo de ser ingeniero, les gusta la idea y pues [inaudible] hubiese gustado. y si fuese otra cosa, a ellos también les gustaría abogado o algo así.”

“a mí, mis padres me han dicho que con que tengo unos estudios, una carrera, que puedo ser lo que quiera.”

“lo mismo, algo que yo quiero, con lo que me sienta a gusto.”

“que estudie lo que yo quiero y que me esfuerce en eso. entre más me guste, mejor será.”

Cabe resaltar que en uno de los grupos de discusión emergieron diferencias en relación con las expectativas parentales relacionadas con sus estudios y futuras vidas laborales, surgiendo dinámicas de parentalización: “mi madre me dice que estudie algo que dé dinero para poder mantenerla”.

Expectativas del profesorado

Otro tema significativo que emergió en el análisis es la relación entre las expectativas del profesorado y su desarrollo académico. Los jóvenes expresan cómo viven ellos, como estudiantes migrantes, el peso de las expectativas “negativas” en relación con su vida académica.

Algunos participantes expresan que existe una imagen estereotipada de los y las adolescentes migrantes cuando se espera de ellos que tengan experiencia laboral desde edades tempranas. Esta vivencia se recoge, por ejemplo, a través de la aportación “...claro, pues como digo, lo que doy a entender es que ven gente latina, sobre todo si son chicos o chicas, y ya piensan que ha tenido experiencia laboral. Es lo que piensan” y también “¿Por qué se da por hecho que tenemos que tener experiencia laboral?”. Al hilo de estas expresiones, emergieron las diversas experiencias de apoyo laboral a los padres, fundamentalmente en periodo vacacional o como primeras experiencias profesionales.

Los jóvenes también manifiestan percibir ciertos sesgos en las expectativas del profesorado que favorecen a los estudiantes de origen nacional y con respecto al género, expresan que el profesorado espera más de las chicas que de los chicos. Estos sesgos percibidos, se evidenciarían, en la práctica, a través de preferencias, permisos, mayor comprensión u

oportunidades, o bien por la falta de feedback sobre los desempeños o la falta de interés en las causas del bajo rendimiento. Estas percepciones se expresan de la siguiente manera:

P: ¿Creéis que hay gente a la que se trata diferente en clase?

Varios: Sí.

S: Muchísimo.

P: Muchísimo. ¿Muchísimo, S.? [risa] A ver, cuenta.

S: Porque, aunque solo tengas un problema o con que tengas las notas bajas, ya te tratan de otra manera que a otra persona que por ejemplo no tiene problemas o que tiene buenas notas. Y, claro, ellos nunca... En plan, ellos es solo porqué sacan malas notas... o sea, nunca te dicen, nunca se preguntan por qué las sacan. Parece que es solo las has sacado, están mal, pero nunca es porqué las has sacado y cómo. Porque siempre hay una razón y a lo mejor no es solo porque el alumno o la alumna pasa de la asignatura."

...

P: ¿Y en qué sabes tú que no te tratan bien? Por ejemplo, ¿cómo sería?

S: Pues yo me acuerdo de que en Sexto teníamos una clase [inaudible] y había un compañero que era como toda la clase siempre contra él, siempre insultándole y metiéndose con él. Y yo me acuerdo que ese alumno sacaba muy malas notas, pero, claro, otra profesora era que no estudiaba, que pasaba de la asignatura y, claro, ningún profe ha hablado con él en plan si te sientes bien o te sientes mal.

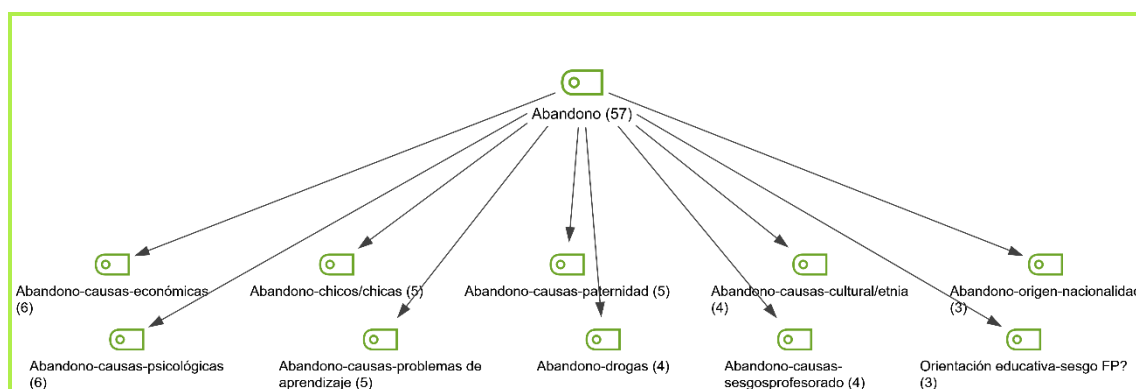
Como puede apreciarse en las aportaciones citadas, se recogieron de un modo detallado vivencias de discriminación por origen vinculadas al trato diferencial del profesorado y procesos de atención de este: resolución de dudas, ausencia de expresiones de refuerzo positivo.

ABANDONO ESCOLAR

La categoría abandono escolar se construye con varias dimensiones: abandono y género, posibles causas de abandono, seguimiento y contacto con jóvenes que han dejado los estudios y nuevamente aparece el papel que tienen los orientadores educativos.

Figura 55

Modelo jerárquico código-subcódigos 2



Fuente: MAXQDA.

Es algo frecuente entre los participantes conocer a alguna persona del entorno que ha abandonado la escolarización aludiendo a distintos motivos.

Abandono y género

Con respecto al abandono y el género, los participantes perciben que se da más en los chicos que en las chicas, aunque algunos reconocen que también depende de cada persona. Entre las causas, algunos señalan que "los chicos se lo piensan menos", "las chicas hablan más con sus amigas" y eso permitiría encontrar más razones para continuar. También algunos señalan reconocer una "diferencia generacional" con los más jóvenes que, al parecer, son más "pasotas" y tendrían menos interés en su futuro.

P: ¿Por qué crees que más chicos?

L: Porque no sé, yo creo que a veces no se lo piensan dos veces. No sé.... Pues por eso, porque es que no se lo piensan dos veces. Y no sé, dicen “venga, pues voy a dejarlo” y lo dejan. Yo siento que, si fuera una chica, se lo pensaría dos veces y no sé, en plan tal vez lo hablaría con sus amigas y tal y tal vez, no sé, en plan que tal vez intentaría acabar lo que está haciendo y luego si ya lo quiere dejar y no volver a hacer otra cosa más, pues que lo dejaría.

P: Vale. ¿Que a lo mejor las amigas la convencen?

L: Sí.

...

L: No sé, es que (los chicos) son más pasotas.

P: Vale. ¿Cómo lo veis el resto?

D: Yo, la verdad, es que la generación de mi hermana, que es 3º de la ESO, ves la diferencia un montón de que los tíos están... no tienen ningún objetivo en su vida, o sea, la calle, la calle y la calle y les da igual el futuro. Bueno, es la generación y tampoco no sé decir por qué, pero es verdad lo que dice L., sí que es un poco que los tíos es muy fácil que dejen la ESO que las tías.

...

T: A ver, yo creo que los dos, los chicos y las chicas también, porque en plan... Por ejemplo, en mi Instituto, pues hay esa mezcla donde hay tíos que les da igual que solamente repitan tres o cuatro veces, pero van a querer repetir y lo mismo con las tías. Por ejemplo, en mi Instituto, pues ha habido chicos y chicas que han dejado los estudios y pues eso, porque han querido, porque ellos simplemente iban ahí, hacían jijí jajá, no estudiaban y se han pirado porque han querido.

Abandono y causas familiares

Con respecto a las causas de abandono, se pueden encontrar causas familiares, vinculadas a dificultades, problemas que puede haber en el mismo seno familiar, pero también vinculadas a la cultura familiar. Por ejemplo, familias que promueven el matrimonio a edades tempranas, con el consecuente abandono escolar de las niñas para dedicarse a las tareas domésticas (“Se fue y la mamá la obligó a... (...) no fueron vacaciones, se la llevaron a la fuerza y ahorita se la van a casar con un marroquí que tiene dinero, solo para que los negocios de los papás de ellos estén con los otros y crezca. Y por eso la dejaron ir”).

La escuela es valorada como un medio para lograr los aprendizajes mínimos: “dentro de su colectividad, literalmente, solo van al instituto a aprender lo básico (leer, estudiar, sumar y restar, a lo mucho dividir quizás), y luego, sobre todo si son mujeres, se casan y para la casa.” Esto puede observarse a través de las siguientes expresiones:

O: O sea, mira, es que yo tengo una amiga de Marruecos. ¿Qué pasa? Que ella se iba a ir para vacaciones a Marruecos. Se fue y la mamá la obligó a... Porque, o sea, vacaciones y no fueron vacaciones, se la llevaron a la fuerza y ahorita se la van a casar con un marroquí que tiene dinero, solo para que los negocios de los papás de ellos estén con los otros y crezca. Y por eso la dejaron ir. O sea, como los marroquíes no sé si es así, pero lo que me han dicho a mí es que como que no les gusta que las mujeres trabajen y las sacaron de estudiar para que solo se dedique a la casa y a [inaudible].

...

B: También diré que (abandonan) los chicos, pero, claro, pasa que los chicos dentro de la colectividad gitana les inculcan un poquito más estudiar que las chicas. Las chicas te dicen que nada más vas, te enamoras de alguien que es gitano o ya verás tú y te casas.

...

B: Yo diría que también chicas, pero sobre todo de la colectividad gitana. ¿Por qué? Porque en el itinerario en el que estuve, había chicas, había una chica que tenía apenas cumplido 20 y otra 19, y, de verdad, estaban en el itinerario, obviamente no por estudiar ni por terminar ni por voluntad propia, sino porque tenían que estar en ese itinerario. Pero ¿qué pasa? Que la profesora les decía: pero chicas, por favor, siéntense, que yo entiendo que no les interese esto, que solo están aquí por obligación, pero, por favor, a menos presten atención. Que tampoco ni siquiera hicimos exámenes ni nada, era en plan educativo. ¿Y qué pasa? Que ellas decían: no. Y otra decía: bueno, yo estaba terminando la ESO, pero nada, me enamoré y me casé y tuve hijos. Luego otra, en plan también todas me cuentan, me comentan que, dentro de su colectividad, literalmente, solo van al instituto a aprender lo básico (leer, estudiar, sumar y restar, a lo mucho dividir quizás), y luego, sobre todo si son mujeres, se casan y para la casa. Yo me quedé flipada porque no me lo creí. En serio, no te lo crees porque se supone que eso es algo en plan opresión, pero me comentan con todo ahí su sentimiento, que literalmente para ellos es eso, estudiar un poco, luego en el Instituto encontrar pareja, casarse y después de casarse, ya dedicarse a su casa. Eso es todo.

Abandono y adicciones

Las adicciones también aparecen como causa de abandono educativo, en ocasiones asociadas también a falta de hábitos, de interés o motivación y otro tipo de problemas.

R: No sé, personas que no quieren estudiar porque les da pereza o porque se meten en las drogas o porque solo quieren trabajar.

...

R: Sí y todos son así o se meten a las drogas o se piran o dicen: "No, yo ya tengo 16 y no voy a hacer ni FP, ni curso ni nada". Solo nada.

...

D: Que dejó la ESO, dejó como 3º de la ESO. Sí, 3º de la ESO, antes del Covid. Y él tenía una situación familiar un poco complicada, tipo era un poco adictivo y era un poco... Y él [inaudible] que tenía familiares, pasaba un poco de los estudios y yo creo que fue por eso que dejó el Bachillerato.

Abandono y causas psicológicas y emocionales

Las causas psicológicas también aparecen como causa de abandono. Los jóvenes señalan que la exigencia, la sensación permanente de fracaso, el ambiente, muchas veces, hostil del clima del aula generan estrés y pueden hacer sentir mal a los estudiantes y favorecer que abandonen. También reconocen que los problemas de salud mental o las necesidades educativas que puedan tener afectan significativamente el día a día y en ocasiones "les resulte más complicado hacer esto que una persona que no tiene enfermedades".

P: Una chica de mi clase que también desapareció, ya no viene. Desde que cumplió los 18, ya no ha vuelto a venir a clase.

P.: Vale. ¿Y sabemos algo más?

P: Lo único que sabemos es que es por temas psicológicos, no por otra cosa.

...

P: Y este tema que dice ahora B., de la motivación, o sea, ¿qué es lo que hace que pierdas la motivación para ir al instituto?

O: Cuando te sientes que estás sacando malas notas, que los estudios te hacen sentir mucho estrés y que el ambiente de clase te hace sentir mal.

Abandono y paternidad temprana

Emergieron también casos de abandono escolar vinculados a parentalidad temprana especialmente en jóvenes de origen centroamericano (“dejó embarazada a su novia y ahora se tiene que ocupar de su hijo: “acabó embarazada y tuvo que dejar el Instituto por eso”).

O: Yo, un compañero mío que asistió literalmente la primera semana y recuerdo que no volvió a asistir porque tenía una hija. Y tenía 16 años y tuvo la hija con la mujer, o como lo quieras decir, y dejó de estudiar. Dejó literalmente los estudios y dice: vuelvo tal mes y eso es lo único que [inaudible].

P: O sea, dejó los estudios porque fue padre.

O: Sí, y siempre destaca la excusa de su hija. Es que la niña tiene esto y siempre saca la excusa.

...

P: Vale, (tu hermana) ¿Y dejó de estudiar cuándo?

A: No sé, sinceramente, a ver, lo dejó casi sacándose la ESO, pero no sé si fue porque le costaba mucho. No, fue porque se quedó embarazada y dejó la ESO sí y estuvo más por su hija que por los estudios.

P: Vale.

A: Y ahora está estudiando, pero se arrepiente mucho de haber dejado los estudios.

Abandono y clima escolar: bullying y respuesta del profesorado

El bullying, como se mencionó dentro de los resultados sobre los factores que afectan al rendimiento académico, aparece varias veces vinculado a la falta de motivación, a la depresión y es señalado como causa de abandono también. Los jóvenes comentan que “si vas al colegio y llegas a tener compañeros que te hacen bullying, (...) no vas a tener nada de ganas de ir a estudiar”. Por otro lado, afirman: “Sí, yo creo que hay gente que deja los estudios

porque a lo mejor... O sea, deja de ir al instituto en sí porque la gente se mete con ella o cosas así.”

Y: Yo conozco a chicas.

P: A chicas. Y de las chicas que conoces, ¿por qué lo han dejado, Y.?

Y: Porque no les gustaba.

P: Porque no les gustaba. Pero el que no les gustara, ¿habían vivido algo que hizo que perdieran la motivación, Yasmín?

Y: Yo conozco un caso que era porque le hacían bullying.

M: Porque le hacían bullying. ¿Y dejó de estudiar porque sufría bullying? ¿Y era una chica, Y.? ¿Y de dónde era esa chica?

Y.: colombiana.

P: Era una chica colombiana. ¿Y le hacían bullying en el instituto? ¿En qué curso?

Y.: No sé. Tercero, creo.

P: ¿Tercero de la ESO o así? ¿Y qué le pasó? ¿Tuvo apoyo en el instituto o así?

Y.: No lo sé.

Si, por una parte, las actitudes y el comportamiento de los compañeros pueden contribuir al abandono, los jóvenes señalan que el clima escolar y la motivación para comprometerse con los estudios también está marcados por las actitudes y comportamientos del profesorado. Estas actitudes pueden observarse a través de los siguientes fragmentos:

B: Hoy en clase, el chaval ese que no venía casi nunca hoy ha venido y, como ha venido, se ha sentado atrás, no ha hecho nada, no ha sacado nada, la profesora de Matemáticas le ha preguntado: “¿Por qué vienes si no vas a hacer nada?”. Y le ha dicho: “Yo he venido porque me han obligado mis padres”. Y la profesora de Matemáticas ha soltado un comentario que a él no le ha gustado.

P: ¿Qué tipo de comentario, B.?

B: Le ha dicho... Estaba hablando tan tranquila y ha dicho como al aire: “Esto ya parece una guardería”. En plan, refiriéndose a él de que no hace nada, de que si no le obligan no viene.

.....

P: Algunos profesores. Hay veces que no te dan ganas de seguir porque hay muchos profesores, y este año me ha tocado a mí uno, que nos ha dicho literalmente a toda la clase que no servimos para nada. Esas cosas, a gente que le afecta eso, les molestaría y a lo mejor dicen: pues va, pues no hago nada.

...

H: ¿Hay profesores que a lo mejor dicen algo que pueda, no sé, como molestar o quitar motivación o...?

Varios: Sí. Sí.

P: ¿Sí? ¿En qué cosas?

H: Pues a ver, yo creo que, si tú le estás haciendo todos los días a un alumno de que no lo siga intentando, que igualmente no va a avanzar, pues la verdad es que yo creo que le quita las ganas de decir: bueno, no me voy a molestar, voy a ahorrar energía y me voy a quedar en mi casa. Pues a lo mejor, yo qué sé, en tu clase te molesta o se queda en casa o yo qué sé. Y elige un tipo... algún [inaudible].

Abandono y seguimiento educativo

Entre los resultados hallados en el estudio se identifica que, tras el abandono, se ha perdido el contacto con los alumnos que han dejado el centro. Se observa que una vez que dejan la institución, al parecer, no se informa al resto de compañeros sobre el alumno o alumna que ha abandonado los estudios. Se registran silencios frente a las preguntas, los profesores no informan. El contacto entre los jóvenes que mantienen la escolarización y los que han abandonado, es ocasional o fortuito, y suele ser a través de las redes sociales.

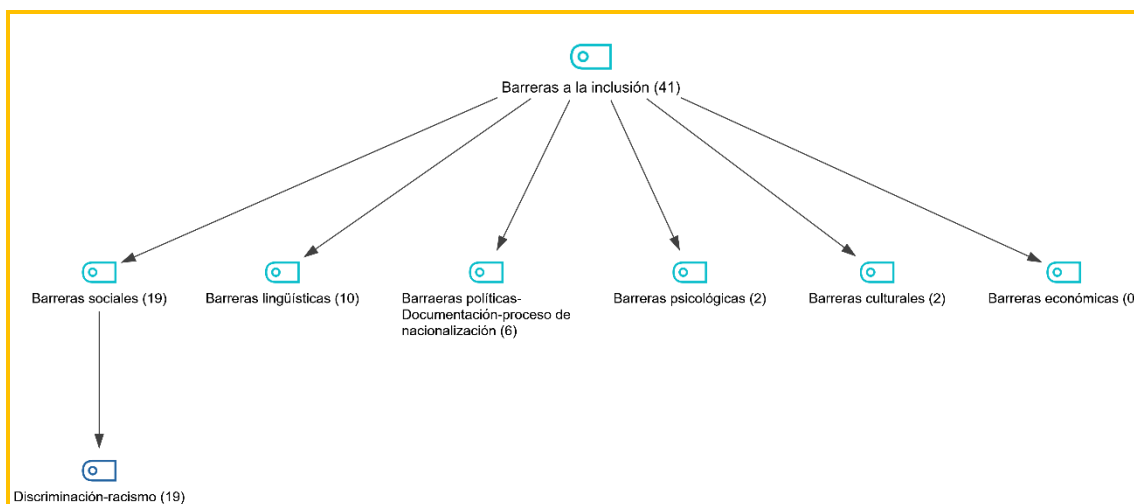
En ocasiones se ha detectado entre los resultados que, ante el fracaso o el absentismo, desde Orientación Educativa, se los intenta derivar a la Formación Profesional Básica. No se ha detectado que los jóvenes comenten que desde los centros educativos haya una opción manifiesta o estrategias específicas para reincorporarlos al sistema educativo.

INCLUSIÓN

La categoría inclusión está conformada por todos los factores que se han detectado como barreras a la inclusión. Entre estos factores se han identificado: barreras sociales, lingüísticas, políticas, psicológicas, culturales y económicas. El peso de cada subcategoría puede observarse en la ilustración que se detalla a continuación:

Figura 56

Modelo jerárquico código-subcódigos 3



Fuente: MAXQDA.

Dentro de esta categoría los factores más significativos son los vinculados a las barreras sociales y, dentro de esta, el racismo, las que hacen referencia a los procesos de documentación y residencia y las barreras lingüísticas.

Barreras Sociales y racismo

En los diferentes grupos se evidencia una clara conciencia sobre el concepto de inclusión (*"Yo creo que sí debe pasarlo mal porque a nadie le sienta bien que le traten mal solo por lo que es o por donde viene"*) y la experiencia en primera persona de situaciones de discriminación por el origen (*"...hay mucha gente que te mira de una manera rara, por muchas razones (...)* La nacionalidad, como (que hay) un poco de racismo"). Los jóvenes manifiestan una reflexión directa sobre estas cuestiones: *"la gente acá te mira como, ¿sabes?, menospreciándote por solo el hecho de venir de otro lado"*; *"Cuando yo llegué, a mí me miraron muy feo por el simple hecho de ser de Latinoamérica"*.

B: ...pero lo peor es que sí pasa. Y, por ejemplo, yo, viviendo en un lugar donde a mi costado mi vecina, o sea, lo vio a él, solo por verle ya le dijo negro de mierda, regrésate a tu país. ¿Qué te dijo?

O: Ah, sí, eso sí lo dijo.

P: ¿Sí? ¿Pero aquí, en Salamanca?

B: En Salamanca. Yo tenía una vecina así y ni me di cuenta. O sea, imagínate, no sabía. Lo vio tocando a mi puerta y así directamente fue y salió y le dijo eso.

En los chicos ya nacidos en España de padres migrantes, se traslada toda su vivencia conflictiva en los entornos escolares respecto a “su lugar” y a procesos de exclusión vinculados a la racialización percibida.

P: Las personas. ¿En qué había ahí cambio?

[risas]

R: No, que son diferentes.

P: ¿En qué cosas, por ejemplo?

R: O sea, todos somos diferentes, claro, pero son distintos a como yo pensaba que iban a ser y a como yo o como a las personas que yo socializaba en mi país. O sea, yo llegaba aquí con la idea de que yo pensaba que eran más serios o con más... o sea, con más mentalidad abierta y... O sea que eran más normales. Por ser el primer mundo y no sé qué, yo me imaginé aquí que eran personas ¡buah! y no, son peores, de peores de... O sea, no sé, yo...

P: Sí, sí, cuéntenos.

R: Ignorantes, inmaduros e infantiles. Y ya está.

P: Vale. ¿Y en qué notas tú que somos ignorantes, inmaduros?

R: Por ejemplo, en cuanto a la xenofobia. Tienen mucha y a veces te dicen: no, ¿qué haces aquí, que yo tengo más papeles que tú? Pero en un momento los españoles y Europa y tal van a nuestros países y ahí nunca se les dijo que tú vienes de otro lado y tal. Decían: no, que tú vienes de allá, que no sé qué, o que tu país es esto o que tu país tal y hacen esto. Y tú te quedas, así como... No tienes nada que decir porque...

Algunas conductas que se detectan dentro del entorno de los jóvenes y, especialmente vinculadas al centro escolar, son aquellas que generan diferencias en el trato, o trato de favor hacia alumnos españoles nativos, o negación de la ayuda pedagógica cuando se solicita (“...a veces le pregunto yo y me dice: “haber escuchado, haberlo copiado”. (...) pero si lo pide uno (de aquí), se lo repite así, encantado.”). Otro señalamiento en esta línea es solicitar más justificaciones que a otros compañeros, es decir, algunas conductas del profesorado evidencian menos confianza o credibilidad en lo que le dicen los estudiantes de origen inmigrante (“...es que es lo mismo, si yo pregunto una cosa... (...) en Educación Física, por ejemplo, yo tengo que traer mil justificantes y la otra niña (española) no. Con la rodilla normal y la muleta le vale”).

J: ¿Te digo por qué? Literalmente, a mí me dijo: “Hazme una chapa –o sea, una letra de un coche–, líjala”. A mí no me explicó nada, solo me dijo: “Líjala, pínтамela y me la muestas”. Me dijo eso, fui, lo hice como me ha dicho, no me explicó ni con qué lija y luego me dijo: “La dejaste mal, le echaste mal la pintura”. Hoy justamente un compañero, que te digo que es la media* del salón, le puso al lado de él, se quedó diciéndole: “Échale primero esto, hazlo con esta lija”, y a mí me dijo: “Hazme una chapa” y ya.

P: ¿Ese chico de dónde es J.?

J: De aquí, de España.

P: De aquí, de España. ¿Y le dedicó como más atención?

J: Se quedó literalmente, hasta le explicó con qué lo tenía que limpiar y todo.

...

S: En mi instituto, como en nuestra cafetería, en plan este año como que han juntado los patios y la cafetería está muy llena. Entonces yo me acuerdo de que el año pasado se robó un móvil de una compañera de clase y la compañera era española, y cuando le robaron el móvil eran las 14:00 y yo me acuerdo de que no nos dejaron ni salir hasta que llegó el padre de la niña. Entró a clase, se nos puso a gritar a todos amenazándonos con que iba a venir la policía. Vale, que yo lo entiendo porque es un robo de un móvil. Y este año justo se le ha robado a mi amiga, que es de origen colombiano, o sea, es colombiana, y cuando fue a Jefatura a decir que el móvil había desaparecido, le habían dicho que ellos no se responsabilizan y que era su culpa, cuando a la otra compañera dejaron que el padre entrase a gritar a 30 alumnos que no conoce de nada, no nos dejaron salir en nuestro tiempo y la otra alumna pues ni pusieron el interés.

También se compartieron experiencias de elementos que habían servido como catalizadores de la inclusión: el fútbol, tocar el mismo instrumento musical, etc. También experiencias de apoyo a la inclusión desde los propios centros: convertirse en el referente de acogida a los centros educativos para los nuevos chicos migrantes que llegan (y con los que pueden compartir lugar de procedencia, por ejemplo).

También se recogen vivencias de discriminación más duras, vinculadas a la percepción social de la “peligrosidad” y “otredad” en contextos conexos al ámbito escolar (pequeño comercio, experiencias de ocio); con vivencias de control policial (“cómo vas a tener DNI si eres emigrante”) y perfilamiento racial, vivido con especial dolor por los chicos participantes de origen migrante ya nacidos en España.

Así como el bullying ha aparecido vinculado a tres resultados significativos, como se ha mencionado más arriba, el sesgo percibido por los jóvenes en relación con el rendimiento académico también se vincula al abandono escolar.

P: ¿Alguien más ha vivido alguna situación como la que comenta R.?

B: Sí. A ver, no es por mí. [inaudible] una profesora que era racista. En mi insti tratan mejor... O sea, son muy racistas.

P: ¿Son muy racistas en tu instituto?

B: Sí. O sea, tratan mejor a la gente española, por decirlo de alguna manera, que gente de fuera. Por ejemplo, una vez estábamos en clase... A ver, no es que me haya pasado a mí porque yo me siento, en esa clase no era de hacer gran cosa, pues ponía fino a uno que era [inaudible], moro, y le ponía fino, vamos.

Moderadora:

¿Tú cómo te sentiste?

B: Hay veces que defendíamos porque, a ver, éramos muchos marroquíes, entonces le defendíamos y la profe se callaba y ya está, pero había veces que le ponía fino. Pero no solo a ese, o sea variedad, a lo mejor a un latino, a lo mejor a un chino, pero sí, son racistas.

Barreras políticas y situación administrativa

La situación administrativa tanto de los padres como de los jóvenes es un tema recurrente en los grupos y aparece como un factor que afecta directamente a la inclusión.

Algunas veces aparece en forma de broma, pero la mayoría de los participantes hace referencia a que es una forma de insulto. Se generan situaciones en las que tener “DNI” o papeles es empleado para hacer notar la diferencia y la situación de vulnerabilidad.

R: Tipo no puedes hacer esto porque, para tener esa cosa, necesitas DNI, necesitas los papeles. O yo qué sé, hablar sobre viajes. Dicen: ah, tú no tienes papeles, tú no puedes. Cosas así en plan de broma.

P: ¿De viajes, por ejemplo, del instituto, R.?

R: No, o sea, yo qué sé, hablando sobre planes de este verano me voy a no sé dónde, tú no puedes porque no tienes papeles, jajaja.

...

A: Vete a tu país y cosas así, como comentarios que no me gustan. Mira lo que tengo yo, mira el pasaporte, tú no lo tienes, tal.

P: Esto lo ha dicho también R., ¿no? O sea que ¿se utiliza mucho eso, como de papeles, pasaporte como para insultar?

A: Sí.

Barreras lingüísticas

Las dificultades lingüísticas han sido mencionadas como factor que afecta al rendimiento, al abandono y también a la inclusión. Por un lado, la dificultad de la lengua ha hecho que muchos jóvenes deban repetir algún curso. Esta dificultad es más pronunciada cuando la escolarización se da en lugares con lenguas cooficiales, pues deben aprender las dos.

D.: Conozco el caso de un chaval de [inaudible], que es ucraniano, y, claro, el chaval no sabía nada de castellano. Entonces, además, al venirse a Valencia también tenía que aprender valenciano.

Por otro lado, se identifica que los estudiantes desarrollan estrategias colaborativas para poder adaptarse al entorno lingüístico como, por ejemplo, hablar en otro idioma (inglés) como lengua común, hasta que se logran los primeros contactos.

Barreras psicológicas

Esta subcategoría se ha construido a partir de identificar que toda la información del entorno como, por ejemplo, la escuela, el clima escolar, el contexto, el estrés generado por la exigencia de adaptación, el aprendizaje de una nueva lengua, entre otros factores, puede afectar el estado emocional de los jóvenes.

O: Está incómodo en su entorno, en la clase, y no apetece ir donde te tratan mal, ¿no?

...

O: Cuando te sientes que estás sacando malas notas, que los estudios te hacen sentir mucho estrés y que el ambiente de clase te hace sentir mal.

Estos jóvenes no suelen contar con apoyo psicológico para sobrellevar las necesidades que se generan y, en ocasiones como se ha visto anteriormente, piden ayuda y no logran obtenerla.

Barreras culturales

Las barreras culturales son vistas por algunos jóvenes como característica tanto de las personas inmigrantes como de las nativas ("Por ejemplo, hay gente que es muy nacionalista cuando viene, dice, por ejemplo: yo soy venezolano, yo soy colombiano y yo soy esto."). El sentimiento nacional es visto como un factor que puede ser causa -o no- de inclusión o rechazo tanto de unos como de otros, como puede observarse en la siguiente aportación:

B: Pero no sé, yo creo que como tal no es tanto por... En mi caso no fue tanto por lo de la nacionalidad porque pasa que eso también depende de cada persona. Por ejemplo, Erika: tiene muchos conocidos, quizá también amigos, y no necesariamente es porque es así, o sea, no es porque la excluyan. O sea, hay muchos en plan, ¿sabes?, es que depende de la persona porque a veces tú ves en un grupito, quizá, dicen: oye, pero esos son españoles. Y a lo mejor están como con 3 latinos, siendo chicas y chicos, y uno cuando llega dice: ¿cómo le haces? [inaudible]. Y no sé, simplemente es el carisma de cada uno. Si tú te sientes una cosa, te cierras en esa cosa. Por ejemplo, hay gente que es muy nacionalista cuando viene, dice, por ejemplo: yo soy venezolano, yo soy colombiano y yo soy esto. Y si a alguien no le gusta lo que tú estás acostumbrado toda tu vida y vienes a un país con esas culturas, está bien, pero, claro, también tienes que respetar culturas del otro porque no estás en tu cultura. Entonces, ¿qué pasa? Que cuando te encierras en eso, identificas en eso como tal, tú te identificas, pero tú te cierras a eso, entonces no dejas que nadie más

entre y a lo mejor te vas eligiendo a gente que para ti es igual que tú. Pero pasa que hay gente que no es tan nacionalista y, obviamente, a lo mejor dice: Ah, vale –por ejemplo–, esta es de Guatemala, a lo mejor me entiende. Y a lo mejor esa persona está desentendida o de plano solo tiene padres de Guatemala y ni siquiera nació allá. Entonces, ¿qué pasa? Que eso también depende de uno mismo. Pero luego está también el hecho de que exteriormente, como obviamente, un español de aquí nacido ve que, a lo mejor entre panchitos, se juntan entre panchitos...

En el caso de las actividades deportivas, que tienen un impacto concreto sobre la motivación y sentimiento de pertenencia al contexto escolar, algunos jóvenes manifiestan que han experimentado situaciones incómodas (*“en los partidos de fútbol, cuando meto un gol, hay padres que me gritan que solo soy un recogemelocotones”*).

Se detecta que las vivencias de “extrañamiento” en el sistema escolar se amplían hacia las esferas de ocio. La pérdida de referentes deportivos, de “estrellas” locales en el campo del deporte (por ejemplo, vinculadas al críquet) también se perciben emocionalmente como desarraigo.

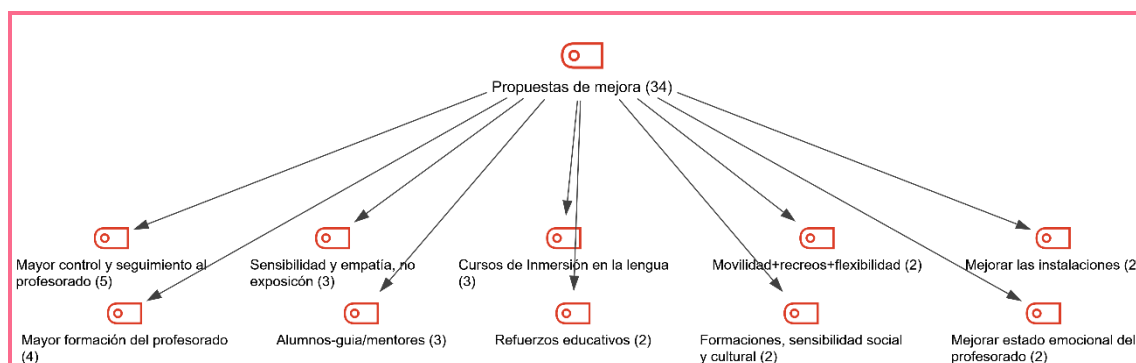
PROPUESTAS DE MEJORA

Los grupos de discusión cerraban con una pregunta sobre propuestas de mejora que ayudarían a que otros jóvenes se sintieran mejor dentro del sistema. Las aportaciones fueron enriquecedoras y de diversos tipos. Las propuestas más frecuentes hacen referencia a la necesidad de una mayor escucha y atención a los jóvenes, a la formación y seguimiento del profesorado, la organización del tiempo y del espacio escolar, la formación para favorecer la inclusión y el refuerzo educativo.

Se han identificado diez subcategorías que permiten construir las propuestas que se detallan a continuación.

Figura 57

Modelo jerárquico código-subcódigos 4



Fuente: MAXQDA.

Vinculadas al espacio, el tiempo y la organización escolar

Mejorar las instalaciones de las escuelas

Se comentó en otros apartados la diferencia percibida en el mobiliario, el tamaño de las clases, el tipo de mesas y la distribución. La sensación de reducción del espacio con respecto a sus países de origen y de rigidez es una constante que se ha traducido en propuesta de mejora como puede verse en esta intervención:

Y: Las clases son feas.

P: ¿Son feas las clases? Vale, ¿cómo lo harías tú?

Y: Pues que las mesas sean más cómodas, un poco más grandes. En mi instituto hay sillas de madera y están incómodas, pero es que también un poco [inaudible].

P: Vale, que fueran de otra manera, ¿no?, las sillas.

O: Las instalaciones también.

Un tiempo escolar más amable

La vivencia del agobio de los horarios ha aparecido varias veces entre las aportaciones de los grupos de discusión. Se ha visto más arriba que la percepción de los espacios y la necesidad de ubicarse dentro de la arquitectura y de la forma de organización de la escuela es un factor importante. En este caso, se suma la necesidad de generar tiempos “más amables”, más flexibles, menos rígidos, que permitan a los jóvenes ubicarse mejor y dar tiempo para adaptarse. La posibilidad de “ir al baño”, contar con tiempos más realistas para los desplazamientos dentro del edificio escolar, son elementos que se repiten. Varios informantes de grupos de discusión diversos y de distintos países coinciden en la percepción sobre la rigidez del sistema y la organización escolar, en comparación con sus países de procedencia donde los horarios y toda la dinámica escolar estaría más orientada a las necesidades corporales (más espacio físico en las aulas, patios más grandes, más tiempo de recreo y descanso).

V: Bueno, en Ucrania, tenemos unos recreos como de 10 o 15 minutos cada recreo y un recreo de 20 o 25 minutos para ir al comedor y comer algo. Y podemos ir al baño tranquilamente, podemos pasear un poco...

P: Vale. ¿En clase?

V: En clase también. [hablan en ucraniano] No sabe. En un patio pequeño y muy pequeño, pero también jugar a algo, hablar con amigos más tiempo, comer algo, ir al baño, todo. Y aquí, para mí, esto es muy duro, no sé, muy raro, como cinco minutos solo para ir a otra aula y ya. Y puedes tardar en un minuto porque yo, los primeros días, estaba perdiendo, como dónde estoy, a dónde tengo que ir, dónde está mi horario y por qué solo cinco minutos porque no sé la escuela, no conozco. Y podría ser mejor si fuéramos como no cinco, pero siete o diez minutos.

Mayor escucha y atención a los jóvenes

Los jóvenes proponen una escucha más atenta para atender a los conflictos que se dan dentro de los centros educativos. Muchas veces no se contrasta la información, no se toma en serio lo que quieren comentar o se ignora explícitamente lo que van a decir.

J: Vale. Que hubiera como apoyo psicológico para que se sintiera mal en el instituto, ¿a lo mejor?

P: Vale, vale. ¿Qué más? B.

H: Cambiar de profesores.

Moderadora: Cambiar de profesores. ¿Como en qué?

H: Pues si todo mundo se queja de ellos, pues cambiarlos.

Moderadora: Porque si se vive una situación así, ¿a quién se le cuenta?
¿Eso cómo va?

H: Te puedes quejar como mucho al tutor, pero no hacen nada.

Moderadora: ¿Y tú cambiarías eso?

H: Pues poniendo como un orientador, pero para contar los problemas que hay en el centro y que lo cambien.

Moderadora: Que se escuchara esta situación, ¿no?, y que se pudiera...

H: Sí.

S: Yo creo que lo que ha dicho él está bien porque hay profesores que a lo mejor es verdad lo que dicen los alumnos de él y, al menos en mi instituto, eso ni se comprueba, o sea, al menos comprobarlo para saber si es cierto o no, no pasar directamente. Yo creo que estaría bien porque habría menos conflictos.

Enseñar el espacio escolar

En muchos casos, como se ha visto anteriormente, la entrada a las aulas y el primer contacto está marcado por el sentimiento de pérdida dentro del espacio escolar. A fin de mejorar y evitar la sensación de desorientación, los jóvenes proponen un tiempo dedicado a mostrar la distribución del edificio y una guía o mapa de la escuela. De esta forma, tendrán más referentes para ubicarse.

Reducir la ratio de los grupos

Los jóvenes son conscientes de la complejidad de las aulas y del esfuerzo del profesorado. Reducir el número de alumnos por clase para facilitar la atención y el seguimiento.

J: Que haya menos personas en clase porque, uno, es más fácil para los alumnos y también para el profesor, porque, como ha dicho antes Aiman, es muy difícil atender a todos cuando hay como 23 personas en un aula. Entonces, pues creo que, si hubiera un número menor, pues sería mucho más fácil y aprenderíamos más y mejor.

Aumentar las clases de refuerzo

Aumentar las clases de refuerzo y la formación complementaria para reducir la brecha educativa y favorecer la equidad.

N: Pues que sea en plan como refuerzos, porque en plan yo tenía un profesor que a mí se me daban mal las mates, pero, claro, él lo que hacía era en plan hacía en una asignatura una hora de resolver todas tus dudas. Pero, claro, yo le fui al profe y le dije: “déjame venir porque se me dan mal”. Pues me dijo: “vale”. Creo que éramos seis o siete personas en ese refuerzo y, claro, iba uno por uno, atendía nuestras dudas y nos decía qué era lo que más nos costaba y nos ayudaba a entender.

Vinculadas al profesorado, su desempeño y su formación

Mayor seguimiento al profesorado

Algunos jóvenes expresan situaciones en las que les parece que la conducta del profesorado es agresiva y, en ocasiones, con sesgos. Entre las conductas inapropiadas, se recoge, por ejemplo, “tirar borradores”, microagresiones verbales, no atención. En numerosas intervenciones solicitan “cambiar al profesorado”.

Los jóvenes comentan que intentan comunicar esas situaciones, pero llaman la atención sobre el hecho de que el reclamo es no poner en duda, ni revisar ni contrastar la información sobre el desempeño del profesorado “nos dicen siempre que vayamos al tutor, que luego a Jefatura y nos vamos a la Jefatura y tampoco hacen caso”. Sería importante hacer un mayor seguimiento y acompañamiento tanto del profesorado como de los alumnos para poder reconducir esas situaciones y mejorar la convivencia a través de las actitudes.

P: Vale. ¿Más? N.

N: No sé, cambiaría de profesores.

M: ¿Como en qué, N.?

N: No sé, tipo se lo diría a la tutora para que cambiase de profe.

P: Vale, esto se repite, ¿no?, o sea, ¿que se escuchara lo que estáis diciendo?

H: Sí, pero escuchar, escuchar... A la tutora y [inaudible].

P: ¿Y alguna vez vosotros lo habéis hecho, habéis intentado que os escuche?

Varios: Sí, muchas veces.

R: O sea, yo, ¿te acuerdas el año pasado con [inaudible]? Y es que era todos los días bajar a Jefatura a quejarnos, no les hacían ni caso y era echarnos de Jefatura, ponernos partes. Es que una vez yo me enfadé un montón [risa] y es que yo quería que me escuchasen. No me querían escuchar y digo: si voy sola, a lo mejor no me escuchan, pero si voy con varias personas, sí. Fui con varias personas y nos acabaron echando. Es que ni caso. O con mayor [inaudible], por ejemplo, que tira el borrador, que está en una punta y tira el borre a la otra, que te lo puede decir Nora, que hemos tenido Tecnología con él, nos vamos a quejar después de todas las clases y ni caso, ni se comprueba.

Mayor amabilidad, empatía, asertividad y paciencia

La mejora de las habilidades comunicativas y de trato es una constante entre las propuestas de mejora. Que el profesorado sea más empático, “que no sean muy estrictos, muy amargados, muy serios y que hablen de una manera motivadora”. El desarrollo de la paciencia también es una propuesta: “si tú no tienes paciencia, voy a aprender menos contigo”. Mejorar la letra y que expliquen bien, con mayor claridad también aparece entre las demandas de los estudiantes.

V: Yo, por ejemplo, yo saco las mejores notas con profesores que, a ver, también porque estudio, pero con profesores que explican mejor y es más comprensible lo que explican. (...)

Diversidad también en la selección del profesorado

La importancia del reflejo de la diversidad entre el profesorado puede ser todo un reto del sistema educativo. Los jóvenes señalan con interés y alegría las experiencias en las que han participado con profesores de distintas nacionalidades.

Formación y competencia lingüística del profesorado

Una estrategia que señalan como facilitadora de la integración es la formación lingüística del profesorado. Puesto que permitiría comunicarse mejor con los estudiantes en lenguas que pueden servir de puente, como el inglés, por ejemplo.

O: Me parece que no deberían contratar a profesores que no saben el idioma, o sea, por ejemplo, en mi instituto hay un montón de profesores que ni siquiera saben valenciano y se supone que una [inaudible] también tendrías que saber valenciano, pues algunos no saben valenciano y es lo mismo, o sea, los alumnos aprendiendo valenciano y los tienes que corregir y explica todo en español y es como que [inaudible]. También por los alumnos nuevos que no sepan inglés porque es que, si contratas a uno que solo sabe español, por más profesional que sea, no te sirve de nada porque comunicarse a menudo se complica.

Proponen también, una mayor apertura al uso de recursos digitales que permitan adaptarse al nuevo entorno lingüístico. Por ejemplo, el caso de una alumna de procedencia ucraniana que estuvo menos de dos semanas escolarizada en un centro y luego pasó a otro centro, en su caso, el uso de la tecnología podía ser un facilitador de la comunicación:

V: Sí. Ahí fue una escuela donde yo estaba estudiando unos primeros días, como una semana y media, y allí no pude usar el traductor ni para nada, es como si tenía que estar en las rodillas días y pedir: por favor, ¿puedo traducir una palabra? Y los profesores me decían, como siempre: “no puedes usar el traductor, tienes que aprender español así, no puedes traducir ninguna palabra, estás en España, habla español”. Es que yo no sé español y para aprender español necesito traducir cada palabra como suena, cómo se escribe. “No, no puedes usar el traductor, estás en España, habla español.”

Vinculadas a las buenas prácticas de acogida y equidad educativa

Cursos o formaciones en sensibilización y diversidad

Ampliar la formación y la mirada para reducir los prejuicios. Los jóvenes señalan “que acepten más a las personas y que no se fijen en su etnia o su raza”, que los compañeros y la comunidad no se deje llevar, que se valore “la persona en sí”.

Algunos estudiantes han vivido situaciones de migración también dentro del territorio español. Esta movilidad les ha permitido tener experiencias de integración en diferentes regiones y perciben la diversidad de las formas de ser.

E.: Que los españoles no nos miren mal por ser de otro lado.

P.: Vale. ¿Y eso cómo se podría hacer, E.?

E.: Pues yo no sé. Es que ni dando charlas porque nos dan charlas y a la gente como que no le queda en la cabeza de que no todo el mundo por venir de otro lado va a quedar mal contigo, ¿sabes? Porque allí es como que te hacen de menos por ser de otro lado. No en todos lados, pero cuando yo llegué aquí hicieron así, mientras que donde yo estaba me acogieron mejor, mucho mejor que aquí. Y cuando llegó...

P.: ¿Dónde estabas?

E.: En Málaga.

P.: En Málaga. ¿Y en Málaga fue mejor?

E.: Mucho mejor.

P.: Vale. ¿Dónde notaste? Cuéntame esto, E., por favor.

E.: La gente había una que otra que me miraba mal un poco, pero cuando yo llegué se me arrimaron todos los del salón y me dijeron de dónde era, lo mismo que le pasó a Igor. Empezamos a hablar y como que mi grupito, o sea, mi grupito, cuando yo empecé a hablar con la gente fue como mejor, pero aquí fue como más de que por... o sea, me llevé más con la gente de Latinoamérica, mientras que [inaudible] con españoles, de todos lados.

Alumnos mentores

Otra propuesta que puede resultar interesante es la de alumnos mentores. Se trataría de grupos de alumnos que se encarguen de acoger, acompañar y ayudar a los alumnos de origen migrante, especialmente cuando la incorporación al centro se da con el curso ya iniciado.

O: Yo tengo un grupo de cuatro, o sea, tres amigas y yo. Primero fuimos dos y después llegaron dos más y ellas nos las encargaron, o sea, muéstrales el instituto y tal y habla con ellas. Y les tocó nuestro salón. Éramos tres y después llegó otra chica y también han llegado más personas, pero nuestro grupo es de cuatro nada más. Y a ella le hablamos y entonces fue como que más ya cuando llegas y tienes amistades, otras chicas son de distintas nacionalidades, yo soy la [inaudible] Pero igual, o sea que tiene ya amistades, conoce a personas de su país y somos nosotras.

P.: Vale, vale. Entonces como ayudar, o sea, con gente que ya conozcas que te ayude a conocer a otras personas ¿A eso te refieres?

O.: Sí....

J: Yo, en mi caso, cuando llegué a mí me acogieron muy bien en el colegio y fui con unos que me acogieron muy bien, me habló casi con todos y entonces por eso [inaudible] me llaman cuando viene gente de Latinoamérica, me dicen que le ayuden al colegio, que conozca su colegio, que le presente amigos. Y pues llegó un colombiano igual que yo y las palabras que no entiende, le ayudo, le presento a muchos amigos. No tiene más amigos que yo, pero tiene amigos. Le presenté...

Buenas prácticas didácticas

Facilitar temarios, mapas conceptuales para favorecer la ubicación y la significatividad

A nivel pedagógico-didáctico, dado que el marco referencial y muchos contenidos difieren de lo visto en los países de origen aumenta la brecha educativa. Por tanto, facilitar los temarios, la estructura conceptual de las asignaturas y señalar qué se ha trabajado y qué es lo que se debe reforzar para ajustarse al ritmo de la clase, ayudaría a ubicar a los estudiantes de nuevo ingreso.

L: Yo creo que depende el curso que llegues cómo que nos den una lista de temarios que puede pasar para los temas que se van a dar en ese curso y lo que se han perdido.

P: Vale. ¿Porque en tu experiencia te sentiste un poco perdida? ¿Cómo fue?

L: Por ejemplo, en Historia, yo en mi país estaba viendo una Historia diferente a la de aquí, entonces me perdí un poco, pero pues ya repasando yo mismo, viendo vídeos, pues ya...

Ubicación de los estudiantes dentro de la clase

También es importante considerar la ubicación de los estudiantes inmigrantes dentro de la clase, especialmente de aquellos que ingresan con el curso ya iniciado. Es el primer contacto que tienen con los compañeros y puede resultar una situación muy compleja emocionalmente desde la perspectiva de los jóvenes. Si bien muchas veces se utiliza como recurso sentar a los alumnos cerca del profesorado, en las primeras filas, esta situación puede ser "intimidante" y generar "incomodidad" y sobreexposición, más aún en las primeras

semanas cuando la lengua no la dominan. Estrategias más flexibles como la ubicación dentro de grupos, a mitad de la clase, por ejemplo, podrían ser elementos facilitadores de la inclusión.

J: No sé, la verdad. Siento que el espacio en plan cómo está organizado todo, que estábamos en plan de uno a uno en plan las mesas, eso era como muy intimidante para mí. O sea que yo estaba en la primera fila, que yo me acuerdo de esto, también era intimidante porque yo no sabía hablar, yo no sabía el idioma y entonces eso era como un punto que me incomodaba, estar delante de todos, no saber hablar, pensar que se iban a burlar de mí o lo que sea. Al tener estas ideas, entonces eso no me gustaba. Así que a mí me gustaría que estuviera como el grupo en plan más junto, ¿sabes? Y que acogieran a la persona, que llegue y no que la pongan delante ahí en plan “cuéntanos algo sobre ti”. O sea, sí para conocer y tal, pero primero no sé, que haya más como piña, por así decirlo, que siempre lo hacen, pero pues no era mi caso.

Flexibilizar y adaptar el contenido curricular

Otra propuesta hace referencia a la posibilidad de adaptar el contenido flexibilizando el nivel de complejidad inicialmente a fin de facilitar la experiencia de aprendizaje y aumentar la motivación.

A: Que se ajuste a un nivel.

P: ¿Que se ajuste a un nivel? ¿Cómo?

A: Hacia esa persona. O sea, si tú, por ejemplo, se te dan mal las Mates, pues que ese profesor te ajuste más las Mates a un nivel tuyo. Yo tengo un profe que lo hace, por ejemplo, porque si ve que a ti te va costando, él como que te va poniendo cosas más fáciles para ti, para que lo vayas entendiendo y él te hace un examen para tu nivel. Y apruebas y te sientes orgulloso de ti mismo, te motivas más para seguir estudiando. A mí, por ejemplo, las Mates no me gustan nada y con ese profesor me han empezado a gustar, como que nos gusta más las cosas con un nivel.

Disponer de cursos, recursos o lugares para reforzar aspectos lingüísticos

Se trasladó, a modo de recomendación, en el acceso inicial a las aulas en los contextos de lenguas cooficiales como el valenciano, por ejemplo, la importancia de tener en cuenta la dificultad que afrontan los estudiantes migrantes. En este sentido, se propone “un curso aparte o ir a otros lugares que practiquen como esto para que no queden tan perdidos”.

D: No sé, por ejemplo, en mi caso, del instituto lo que han hecho es que, como hay varios profesores licenciados en español, en plan dan clases de castellano, lo que hacen es, viendo que puedes [inaudible] en horas libres, y vienen alumnos nuevos y van poniéndolos en una clase aparte para que vayan aprendiendo todos español.

P.: Vale. ¿Y eso para ti es una buena idea?

D.: Sí, porque, al fin y al cabo, al mismo tiempo que van aprendiendo cuando vienen a clase, aprenden más idiomas y [inaudible].

Contemplar la pluralidad espiritual y religiosa

Entre los resultados sobre las propuestas de mejora, se encuentra la posibilidad de formación espiritual que represente la diversidad religiosa y cívica:

R: Pues que, por ejemplo, no hubiera religión o atención educativa o ética, cada uno lo [inaudible] de una manera. Pues por lo menos que hicieran el esfuerzo de buscar un profesor de religión islámica, otro de religión ortodoxa y otro de judía, que por lo menos estuvieran cuatro religiones y luego ya otra.

RESULTADOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

Con relación a las aportaciones del profesorado en este punto se identifica que hay una clara conciencia de que la diversidad de nacionalidades en las aulas es ya una realidad común en muchos centros educativos, como es el caso, por ejemplo, del centro situado en Carabanchel.

En el caso del centro de Carabanchel, por ejemplo, más allá de las aulas de enlace, reportan una ratio aproximada de 80/20, siendo mayoría los estudiantes migrantes o de origen familiar migrante.

El profesorado entrevistado expresa la ausencia de formación “oficial” al profesorado y a los equipos profesionales de los centros en materia de gestión de la diversidad y la inclusión educativa. En consecuencia, señala que recae “en cada profesor en particular” el desarrollo de su propia especialización en la materia, en función de su motivación o pasión personal por el reto.

Si se tienen en cuenta las aportaciones de los jóvenes en los grupos de discusión, se puede inferir que, en la práctica, no hay una formación efectiva del profesorado y se hace necesario actuar en esta línea.

Por otra parte, el profesorado señala la importancia de elaborar materiales propios, casi personalizados expresando que conlleva un tiempo y sobreesfuerzo que no está contemplado muchas veces en la carga docente, para el trabajo cotidiano en las aulas. Si, además, esta elaboración tuviera en cuenta la gran diversidad de nacionalidades, que pueden superar las 20 diferentes por aula en algunos casos, la tarea y la carga de trabajo aumenta exponencialmente.

La práctica educativa también evidencia dificultades específicas por nacionalidades en relación con los procesos de integración al sistema educativo. Por ejemplo, las grandes comunidades migrantes como la china, al contar con redes relacionales propias muy sólidas dificultan, de alguna manera, la relación de los estudiantes chinos con el ambiente socio-cultural español y su aprendizaje inicial del idioma. Por otro lado, se da el caso de las “grandes minorías” a las que pertenecen los alumnos de países africanos pues en el mismo país conviven diversas lenguas. Otra situación compleja para abordar es el trabajo personalizado con niños migrantes desde Mongolia, en los que se dificulta el trabajo diario por ausencia de soportes.

Al igual que lo que se recogió en los grupos de discusión con el alumnado, el profesorado también señala la ausencia de soportes digitales de traducción apropiados especialmente para las lenguas más complejas. No obstante, reconocen también el beneficio de la tecnología y la utilidad de soportes más visuales para el trabajo común.

Se reconoce también el uso del deporte como estrategia y todo su mundo simbólico común se ha identificado como caso de éxito en su trabajo.

En la exploración de la relación entre centro educativo-familias se traslada la realidad de las necesidades económicas de sus familias y de las dificultades laborales que afrontan. Alrededor de un 80% de las familias de sus estudiantes están en una situación administrativa irregular y la mayor parte de ellos sobreviven gracias a pequeños trabajos vinculados a la economía sumergida, especialmente los cuidados. Esta realidad, unida a las dificultades lingüísticas, dificulta la interlocución con los centros, así como el desconocimiento sobre el funcionamiento del sistema educativo español.

En relación a la percepción sobre las posibles barreras que encuentran los y las estudiantes migrantes en su acceso al Bachillerato, el profesorado hace referencia que, frente a la mayoría de los estudiantes migrantes en la educación obligatoria, a medida que se avanza en el nivel académico, su presencia se va reduciendo, volteándose la ratio al llegar al Bachillerato.

El profesorado identifica que en el itinerario de Formación Profesional Básica se cuenta con mayoría de estudiantes migrantes o de origen familiar migrante, lo que se relaciona con los resultados de los grupos de discusión que referían la orientación de este alumnado a esta línea formativa desde el departamento de Orientación Educativa.

También en la comparativa entre la realidad de diferentes comunidades autónomas, por ser un centro presente en toda España, se relata como experiencia de éxito en modelo de las aulas de enlace y su necesidad de consolidarlo a través del apoyo a su profesorado.

RESULTADOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La información recogida de las entrevistas realizadas a las dos orientadoras hizo emerger contrastes en los enfoques de trabajo de los propios equipos de orientación, que junto a la diversidad de los contextos de actuación (Salamanca-Madrid) dieron pie a una reflexión fructífera.

Desde uno de los institutos se comentaron las diferentes medidas adoptadas desde el centro para la gestión de la diversidad y el trabajo. Se trata del mayor equipo de orientación educativa de la ciudad de Salamanca. En esta localidad la gestión de la diversidad se ha declarado de atención prioritaria por situarse en el barrio con mayor población migrante de

Salamanca. Se compartieron en detalle las secuencias cotidianas de trabajo y también la incorporación de herramientas tecnológicas para la interlocución familias-centros.

Se trasladaron incorporaciones recientes de líneas de actuación vinculadas a la salud mental del alumnado en los institutos, con atención a la prevención de la conducta suicida.

En la conversación entre ambas surgió la necesidad de plantear la gestión de la diversidad en las aulas desde un enfoque de derechos humanos, poniendo en el centro el derecho de acceso a la educación de los menores frente a abordajes de corte más burocrático que puedan llegar a mermarlo. Como retos se plantearon las dificultades relacionadas con la homologación de estudios y la evaluación del nivel formativo de llegada para la adscripción a los niveles adecuados. Se trasladaron como áreas de especial dificultad la evaluación del nivel de inglés y los retos de la diversidad lingüística, referenciándose especialmente los retos del alumnado de protección internacional, ante el horizonte de nuevos traslados de país, lo que incide sobre la motivación para el aprendizaje del idioma. También se generó un debate sobre el caso específico de los niños que emigran solos y su correcta adscripción a las aulas, en el que emergieron en la conversación consideraciones sociopolíticas del contexto, muy diferentes en las dos participantes.

Fue recurrente también la referencia a las diferencias entre los equipos de orientación profesional y el resto del profesorado, refiriendo cómo se suele “descargar” la gestión de la diversidad en los equipos de orientación (“estos chicos son de los vuestros”).

Explorando las relaciones entre los centros educativos y las familias, se puso de manifiesto cómo la situación económica familiar es determinante a la hora de establecer una comunicación adecuada con el centro, por temas horarios y disponibilidad.

Se identificaron buenas prácticas para el fomento de la participación de los padres y madres de familias migrantes en las AMPAS relacionadas con la adaptación de horarios y la creación de espacios “afectivos” de relación (“el té de orientación”). La apertura a las propias redes de solidaridad y apoyo de las familias migrantes (la interlocución con hermanas, tías, otros referentes familiares y comunitarios propios) es una práctica que se promueve también.

De igual manera, se suscitó una reflexión sobre la necesidad de deconstruir el modo en el que se afronta la comunicación con las familias, haciendo conscientes los propios sesgos y

reconocimiento de estereotipos comunes, así como una lectura sobre los propios privilegios, especialmente a la hora de valorar el “cuidado correcto o incorrecto de los hijos e hijas”.

Como grandes preocupaciones de futuro refieren la incidencia sobre la motivación del alumnado para frenar los casos de fracaso escolar, especialmente referidos en el caso salmantino, así como la importancia de impulsar de forma obligatoria y reglada formación específica en diversidad para todo el profesorado.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS de la FASE 1 y 2

En relación con el rendimiento académico

Entre los resultados de la fase cuantitativa se menciona que existen evidencias contrastadas científicamente de que el factor socioeconómico es el más determinante en el menor rendimiento del alumnado extranjero, aunque no es el único. En ocasiones a este factor se le suman aspectos sociales, culturales, lingüísticos o psicológicos que funcionan como barreras en ese rendimiento, aumentando así el riesgo de situaciones de discriminación. El estudio cualitativo ha identificado que existen factores que son percibidos por los participantes como obstáculos reales que afectan al rendimiento académico. Está en la línea de lo planteado por Fernández Enguita et al. (2010), Eresta y Mayoral (2015) y Fanjul et al. (2021).

Una cuestión crítica es identificar cuáles son los factores que afectan de forma más significativa al rendimiento escolar y de qué modo lo hacen, a fin de poder definir propuestas de intervención que tengan un impacto positivo en la trayectoria educativa de estos jóvenes.

Tal y como se mencionó anteriormente, según diferentes estudios específicos en el ámbito de la educación. (Mahía y Medina, 2022), que tienen como información de base el informe PISA, se confirma un rendimiento académico inferior del alumnado inmigrante con respecto al nativo. Además, este fenómeno tiene un carácter internacional y transversal entre los miembros de la OCDE.

Si bien el estudio cuantitativo identificó para la población de personas usuarias de los programas de YMCA que es plausible establecer que el rendimiento académico es uno de los indicadores que se neutraliza (incluso en detrimento del alumnado nativo) por la situación socioeconómica más desfavorecida de las familias, ya que no existe una correlación entre los

alumnos migrantes y la tasa de repetidores cuando el ámbito es el de las personas usuarias, pero sí un aumento global de repetidores, claramente significativo. Existen otros obstáculos que sí afectan al rendimiento académico de estos usuarios y que fueron identificados en el estudio cualitativo.

En este sentido, los resultados del estudio cualitativo no recogen diferencias significativas en la experiencia de los estudiantes participantes con respecto a los factores socioeconómicos, en contraposición de lo planteado por Choi de Mendizábal (2018) y Calero (2020). Algunos participantes disponían de mayor o menores posibilidades y recursos, pero no eran señalados por los jóvenes como causantes directos del mayor o menor rendimiento académico. Sin embargo, el estudio cualitativo sí recoge evidencias en las que el rendimiento académico se ve afectado por la experiencia del primer ingreso a las aulas, las expectativas, la percepción y el comportamiento del profesorado, las experiencias de escolarización previas que tengan los estudiantes en sus países de origen, la formación de los padres, el contexto cultural y la lengua de origen y las situaciones vinculadas al clima escolar y el *bullying*. Eresta y Mayoral (2015) exponen algunos de los obstáculos que tienen que ver con la familia de origen.

Con respecto al primer contacto con el ambiente y centro educativo, los resultados evidencian la sensación de pérdida, inseguridad y vulnerabilidad que experimentan los estudiantes, más aún cuando la lengua se presenta como una barrera añadida. Esto sí que afecta directamente puesto que el rendimiento académico es consecuencia, de alguna manera, de la integración de estos jóvenes al sistema educativo.

Por su parte, las expectativas, la percepción y el comportamiento del profesorado es un factor que influye decisivamente en la actitud, las emociones y el desarrollo académico de los alumnos. El profesorado, cuando tiene altas expectativas sobre los alumnos, cuando acompaña y atiende de forma efectiva el proceso de aprendizaje, puede ser un elemento de superación de muchos obstáculos materiales o culturales que enfrentan los estudiantes, pero su comportamiento y desempeño profesional desde la perspectiva de los jóvenes no siempre va en esa línea. Un punto crítico para la reflexión es la actitud del profesorado y responsables de la gestión educativa en sus prácticas diarias, puesto que el señalamiento de los jóvenes sobre las expresiones malsonantes, las actitudes de silenciamiento y de dejadez frente a reclamaciones o pedidos de ayuda, son susceptibles de generar agravios en los alumnos. También se han detectado sesgos en la atención del profesorado que, en relación con el

género, priorizan a las alumnas frente a los alumnos y en relación con el origen y procedencia, favorecen al alumnado de origen español.

Las experiencias de escolarización previas, que, por el carácter y diseño no están recogidas en el estudio cuantitativo, aparecen como un elemento que afecta la entrada al sistema de la muestra estudiada. La visión de los participantes sobre la rigidez, frialdad y rigor del sistema educativo español contrasta significativamente con la percepción de amplitud, familiaridad y naturalidad de las experiencias educativas de origen, especialmente mencionadas en los alumnos de procedencia latinoamericana y ucraniana.

La barrera idiomática y el rendimiento académico.

Más allá de la formación académica y procedencia cultural de padres y madres, otro factor que influye significativamente es la lengua, lo que añade una dificultad en el proceso de escolarización especialmente en lenguas no románicas como el caso de la lengua árabe, el chino con sus variantes, las lenguas africanas, entre otras.

Rendimiento académico en lengua y matemática

Con respecto al rendimiento académico en las asignaturas de lengua y matemática, los resultados del análisis cuantitativo indican que en condiciones socioeconómicas similares, las calificaciones en asignaturas como castellano o segunda lengua son más negativas entre el alumnado extranjero (especialmente latinoamericano) y más positivas entre el alumnado español (en algunos casos sobresaliendo los españoles nacionalizados), lo cual pone de manifiesto el rendimiento en estas asignaturas vinculado a factores más sociales y relacionales, vinculados a la discriminación. Sin embargo, esta diferencia no se observa en la asignatura de matemáticas, que al tratarse de un “idioma universal” parece más vinculado a los factores socioeconómicos desfavorables. En este sentido, el estudio cualitativo recoge que las lenguas son el punto crítico tanto para la integración de los estudiantes, como se ha mencionado, como para el desempeño académico. Coinciden los participantes en señalarlas como el obstáculo más complejo de superar no solo a nivel cognitivo, sino relacional puesto que es objeto y ocasión de burlas, sesgos, y conflictos.

Las ayudas al estudio y el rendimiento académico

Es llamativo que cuando los alumnos explican sobre las ayudas familiares para estudiar, señalan que los padres ayudan en el área de ciencias y matemáticas y las madres ayudan en

las lenguas y ciencias sociales. Los hermanos mayores también son apoyos significativos a la hora de reforzar el estudio.

Un elemento que destaca, dentro de la red de apoyo al estudio, son las bibliotecas. Estos recursos de los barrios son utilizados especialmente como lugar de referencia en tiempos de estudio intenso para preparar los exámenes. Sería interesante profundizar si existen relaciones más estrechas o proyectos de entorno que vinculen los centros educativos, los servicios sociales y de apoyo con las bibliotecas.

Impacto de los programas de refuerzo educativo YMCA

El informe de datos cuantitativos indica que el impacto de la intervención de los programas de refuerzo del servicio prestado por YMCA es positivo en los indicadores curriculares, mejorando la nota media de las tres asignaturas entre los usuarios recurrentes con respecto a los nuevos. Se comprueba también que el impacto de la intervención de los programas de refuerzo del servicio prestado por YMCA es positivo también en todos los aspectos extracurriculares de mejora. Entre los resultados del estudio cualitativo, el referente de YMCA como lugar de estudio y de tiempo libre también es valorado positivamente. Los programas de refuerzo educativo, los educadores y los espacios en sí mismos, ayudan a promover el compromiso académico de los jóvenes participantes.

En relación con las barreras a la inclusión

Dentro de los resultados, la fase cualitativa aporta concretamente la experiencia de integración e inclusión de los estudiantes en el sistema educativo y en el contexto sociocultural. Se han identificado varias barreras que afectan directamente la vida y la trayectoria académica de la realidad juvenil estudiada. Eresta y Mayoral (2015) plantean que los factores identificados que tienen una mayor incidencia en la segunda generación de estudiantes migrantes están relacionados con obstáculos que enfrentan sus progenitores en el acompañamiento de estos en el día a día de su vida escolar. Entre ellos encontramos: las expectativas de regreso, el desconocimiento de la lengua del país de acogida o la falta de familiaridad respecto al funcionamiento del sistema educativo español; también cuestiones más globales de carácter cultural, reconstrucción del arraigo familiar o conflictividad en relación con las expectativas previas

La primera barrera tiene relación con los aspectos sociales y el racismo percibido y experimentado. Es una cuestión que merece una especial atención los sesgos racistas percibidos y experimentados en primera persona por los estudiantes participantes del estudio dentro del entorno educativo por parte de agentes educativos y de los mismos compañeros.

La segunda barrera hace referencia a la situación administrativa y, en consecuencia, al modo que impacta en las relaciones entre pares dentro del centro escolar y las generadas en el entorno. Se recogen experiencias que describen en primera persona situaciones de burla sobre la falta de documentación y a las posibilidades de desplazamiento, motes como *“recogemelocotones”* o *“sinpapeles”*, entre otras. Fuera de la escuela, en las actividades de tiempo libre y ocio, los estudiantes han experimentado situaciones de discriminación explícita, microagresiones y cacheos de la policía.

Mientras que los resultados del estudio cuantitativo indican que lo más llamativo -y sociológicamente más relevante- es que la correlación inversa de los indicadores de mejora con las calificaciones se vuelve directa en el segmento concreto de las personas de origen extranjero nacionalizados en España, en la práctica, la discriminación por tener origen extranjero es experimentada por la mayoría de los jóvenes que han participado en el estudio. Con lo cual, podría afirmarse que el impacto de la integración sería positivo para el rendimiento académico cuando el proceso administrativo se traduce en el reconocimiento oficial de los ciudadanos en términos globales y de resultado final de la escolarización, pero, en la práctica, no significa ni asegura la inclusión efectiva.

La tercera barrera significativa es la cultural por su complejidad. La cultura previa, de origen y la nueva cultura entran en diálogo a través de los procesos de integración diaria de estos jóvenes. El estudio cualitativo revela se pueden generar situaciones de marginación cuando se relacionan preferentemente con grupos culturales afines que refuerzan su sentimiento nacional y de pertenencia, dificultando su proceso de inclusión social en España.

La pérdida y falta de los referentes culturales y deportivos de origen afecta significativamente la forma de vivencia del tiempo libre y es un elemento que podría profundizarse en la reflexión para el desarrollo de programas educativos inclusivos. Muchos jóvenes carecen de medios para desarrollar deportes de forma sistemática.

Una cuarta barrera hace referencia a los factores psicológicos y emocionales muchas veces derivados como consecuencia de las otras barreras descritas. La complejidad de los procesos de adaptación e integración al nuevo entorno, el ritmo y la exigencia educativa, la lengua - quinta barrera- y la pérdida del contexto de referencia, generan situaciones de vulnerabilidad emocional. Los resultados del estudio cualitativo recogen que en el entorno de los jóvenes participantes se experimentan crisis de ansiedad, estrés, depresión. Estas necesidades de atención a la salud mental no suelen ser atendidas por falta de recursos y son, en consecuencia, precedentes para el abandono educativo.

PRINCIPALES CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Este estudio de carácter exploratorio tiene como referencia el compromiso educativo que establece la LOMLOE para garantizar “medidas específicas para las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural”, entre los cuales se incluye el alumnado migrante o de origen migrante que es el destinatario final de los resultados y propuestas de este proyecto.

Por tanto, desde el marco legislativo que nos propone la LOMLOE, se realizó un estudio que abordó la equidad en la educación no solo desde el acceso, sino también desde la permanencia, la participación y las oportunidades de aprendizaje, formativas y promocionales. Desde este punto de partida, el objetivo del presente estudio fue realizar una aproximación a los obstáculos y barreras que se encuentran los jóvenes inmigrantes o de origen inmigrante en el acceso y promoción en el sistema educativo público español, en el ciclo de secundaria.

Para dar respuesta al objetivo general se diseñó y desarrolló un proyecto de investigación planificado en dos fases complementarias. La fase cuantitativa abordó, a través de un análisis secundario, la base de datos de los usuarios de la institución y contrastó los resultados con bases de datos nacionales e internacionales. La fase cualitativa llevó a cabo un estudio mediante grupos de discusión en el que participaron jóvenes usuarios de los servicios de la entidad de cinco sedes diferentes del territorio español y profesorado de centros educativos colaboradores. En total participaron 45 alumnos y alumnas, 3 profesoras y 2 orientadoras de centros educativos.

Por otra parte, se formularon dos objetivos específicos: en primer lugar, caracterizar la problemática a la que se enfrentan los adolescentes migrantes (o de origen migrante) en el acceso a la educación pública, así como a la promoción y rendimiento académico. En este sentido se puede afirmar que la problemática de acceso, promoción y rendimiento académico dentro del sistema educativo español es compleja, como se ha demostrado. No solo supone considerar el efecto de los factores socioeconómicos y su demostrada influencia, sino que, además, conlleva la convivencia y superación diaria de barreras culturales, sociales, administrativas, psicológicas y lingüísticas.

El segundo objetivo específico se propuso ahondar en la hipótesis de que los y las adolescentes migrantes, o de origen migrante, tienen mayores dificultades en el acceso a la educación pública y en su promoción y rendimiento académico que adolescentes autóctonos en las mismas circunstancias de vulnerabilidad y exclusión social, para posibilitar una investigación más precisa que permita ahondar y abordar las causas que las originan, mejorando, en última instancia, la inclusión social y educativa de los/las adolescentes de origen migrante.

De la fase cuantitativa se recoge que, con carácter general, los indicadores negativos del rendimiento académico, como lo son la tasa de abandono escolar y la de repetidores, son muy superiores entre el alumnado extranjero que entre el alumnado nativo-español. En concreto, estudios específicos en el ámbito de la educación que tienen como información de base el informe PISA, confirman un rendimiento académico inferior del alumnado migrante con respecto al nativo; recordemos además cómo el fenómeno tiene un carácter internacional y transversal entre los miembros de la OCDE. El factor socioeconómico ha sido identificado como el determinante mayor en el bajo rendimiento del alumnado de origen migrante, aunque no es el único. Como se mencionó más arriba, a este factor se le suman aspectos sociales, culturales, lingüísticos o psicológicos que funcionan como barreras en ese rendimiento, aumentando así el riesgo de situaciones de discriminación. Del análisis de las personas usuarias del servicio de refuerzo educativo, se comprueba que algunas diferencias entre la población nativa y migrante quedan neutralizadas precisamente por compartir un nivel socioeconómico menor, lo cual es coherente con la conclusión anterior, aunque esta neutralización no afecta a todos los indicadores.

Otro aspecto para destacar en esta línea es que el estudio realizado identifica que no existe una correlación entre los alumnos migrantes y la tasa de repetidores cuando el ámbito es el de las personas usuarias, pero sí un aumento global de repetidores, claramente significativo. La dificultad añadida en el dominio de la lengua, la entrada con el curso iniciado y brecha curricular entre el contenido de las asignaturas que desarrollan las competencias básicas, es la causa fundamental de la repetición de curso dentro de la población atendida por la organización.

Si bien, ante el panorama descrito, las Administraciones coinciden en la necesidad de intervenir con medidas, entre otras, como el asesoramiento académico, el estudio cualitativo

identifica algunas propuestas de mejora desde la perspectiva de los usuarios que pueden ser consideradas.

En primer lugar, algunas propuestas hacen referencia al espacio, al tiempo y la organización escolar. Estas propuestas tienen como base el contraste entre el contexto escolar y la experiencia educativa previa de los jóvenes migrantes, con la experiencia de inserción en el sistema educativo español. En este sentido, por ejemplo, la mejora de las instalaciones, la organización de los horarios escolares de modo tal que sean más ajustados al ritmo vital de los adolescentes, el desarrollo de algún tipo de protocolo de acogida de modo tal que se eviten situaciones de angustia, desorientación o pérdidas dentro de los edificios escolares, por ejemplo. El aumento de las clases de apoyo y refuerzo educativo, especialmente vinculadas con la lengua común y las lenguas cooficiales y la reducción de la ratio de alumnos por clase, son otras de las propuestas que emergen del estudio. La voz dada a los jóvenes a través de los grupos de discusión ha evidenciado la necesidad de sentirse más escuchados, de desarrollar entornos más sanos y amables que favorezcan la inclusión.

Otra línea de propuestas de mejora se construyó a partir de la experiencia y de la relación pedagógica. Un mayor seguimiento del profesorado, mayor apoyo a su formación en temas que tienen que ver con la prevención del racismo, la resolución de conflictos, la empatía y estrategias que favorezcan una mayor sensibilización hacia la diversidad cultural; mayor formación especialmente en el ámbito de la diversidad lingüística para favorecer la comunicación. Por ejemplo, el inglés suele ser la lengua vehicular en algunos casos, hasta que los alumnos comienzan a dominar las primeras herramientas comunicativas de la lengua común, pero no siempre es suficiente Favorecer la diversidad en la selección del profesorado es una propuesta que reflejaría una sociedad verdaderamente inclusiva.

Con respecto a mejorar los procesos de integración y escolarización en los centros, sería interesante que todos dispongan efectivamente de un protocolo de acogida que sea conocido y compartido por todos los agentes educativos implicados en estos procesos y por los alumnos, para que sirvan de facilitadores de la incorporación de los alumnos migrantes. Una estrategia que ha sido muy bien recibida entre los participantes es la de formar alumnos mentores que acompañen especialmente los primeros días de este alumnado y lo ayude a adaptarse a la nueva realidad.

Entre las buenas prácticas didácticas, se propone la facilitación de temarios, mapas conceptuales que permitan “ubicar” al estudiante dentro del desarrollo de la asignatura. La ubicación física del estudiante migrante de nuevo ingreso también es un aspecto delicado. Muchas veces la buena intención con la que se los ubica en los primeros lugares genera sensación de exposición excesiva e incomodidad, reforzando la percepción de vulnerabilidad. La flexibilización y adaptación curricular es una propuesta concreta muy valorada que permite dar más tiempo a los estudiantes para ponerse al día en la triple tarea de adaptarse al contexto, a la lengua y al nuevo currículo. La posibilidad de contemplar la formación desde la diversidad religiosa y espiritual también ha surgido como sugerencia.

Como puede apreciarse, la complejidad de los resultados del proyecto refleja que sería necesario continuar estudiándola en mayor profundidad a través de nuevas líneas de trabajo.

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Con relación a las limitaciones señalamos la complejidad de los temas abordados en el proyecto, lo que dificulta el desarrollo y profundización en el trabajo de campo. A pesar de ello y teniendo siempre como referencia la temática del estudio, se han realizado adaptaciones de los guiones cuando ha sido necesario. Esto ha permitido recoger los datos necesarios para dar respuesta a los objetivos. Aun así, sería interesante poder desarrollar un estudio de campo más amplio y con mayor desarrollo temporal para poder profundizar en cuestiones como, por ejemplo, el impacto de los planes de entorno educativo de los barrios en la inclusión del alumnado de origen inmigrante

Por otro lado, aunque no se ha desarrollado de esta forma y se ha optado por la recogida de los datos mediante grabación de audio, se reconoce la grabación en vídeo como procedimiento óptimo de cara a la transcripción y preparación de los datos para el análisis. Dicha decisión se ha tomado de manera consensuada con el objetivo de facilitar la participación de los menores y evitar una posible sensación de exposición. La recogida de información, por tanto, se realizó a través de grabación de audio lo que, aunque a priori pueda identificarse como una limitación, valoramos positivamente ya que ha favorecido la colaboración y participación de los menores en los grupos.

Para completar la información de los grupos, se realizó también un detallado análisis de contexto, donde se quedó recogido e indicado cómo fue adaptado el guion del grupo en

aquellos que se estimó necesario. Los datos cuantitativos se han analizado con el programa SPSS y los cualitativos con el programa MAXQDA. Ambos programas permitieron realizar un análisis ágil, completo y contrastable.

A pesar de la importancia de la información recopilada, que ofrece una visión valiosa de la realidad que enfrentan los menores de origen migrante en su proceso educativo, es crucial destacar que nuestra muestra no es representativa del alumnado ni profesorado de secundaria en España. No obstante, los resultados podrían proporcionar pautas útiles para orientar futuras investigaciones en esta misma línea. Nos encontramos, en consecuencia, ante un estudio exploratorio, enfrentando desafíos en el acceso a parte de la muestra inicialmente planificada, especialmente en lo que respecta al profesorado. Por este motivo, optamos por recomendar la prudencia y considerar la limitación de la muestra a la hora de analizar y valorar la posibilidad de transferencia de los resultados, al mismo tiempo que contemplamos la posibilidad de profundizar más en otro estudio en el futuro.

Un aspecto que consideramos relevante de cara a futuros trabajos es considerar la figura del Coordinador de Bienestar y Protección que recoge la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia en su artículo 35. Entre las funciones de dicha figura, encontramos:

- c) Identificarse ante los alumnos y las alumnas, ante el personal del centro educativo y, en general, ante la comunidad educativa, como referente principal para las comunicaciones relacionadas con posibles casos de violencia en el propio centro o en su entorno.
- d) Promover medidas que aseguren el máximo bienestar para los niños, niñas y adolescentes, así como la cultura del buen trato a los mismos.
- g) Fomentar el respeto a los alumnos y las alumnas con discapacidad o cualquier otra circunstancia de especial vulnerabilidad o diversidad.
- h) Coordinar con la dirección del centro educativo el plan de convivencia al que se refiere el artículo 31¹.

¹ Artículo 31. De la organización educativa.

Como se puede observar, hay una conciencia de la necesidad de protección a la infancia y de favorecer sus procesos de desarrollo integral, dentro de lo que se considera también lo educativo. La implementación de estas figuras y de otras herramientas como son los Planes de Convivencia (entre otros), buscan el bienestar de la infancia independientemente de su lugar de origen.

A la luz de la información recabada, es necesario seguir trabajando y seguir profundizando para poder conocer y mejorar aquellos aspectos que promuevan dicho bienestar. La realización de estudios que aborden estos objetivos contribuirá positivamente a que niños, niñas y adolescentes de cualquier origen y condición puedan acceder y permanecer en un sistema educativo que les ayude a construir la base de su formación y su ocupación como adultos del futuro.

1. Todos los centros educativos elaborarán un plan de convivencia, de conformidad con el artículo 124 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, entre cuyas actividades se incluirá la adquisición de habilidades, sensibilización y formación de la comunidad educativa, promoción del buen trato y resolución pacífica de conflictos por el personal del centro, el alumnado y la comunidad educativa sobre la resolución pacífica de conflictos.

2. Asimismo, dicho plan recogerá los códigos de conducta consensuados entre el profesorado que ejerce funciones de tutor/a, los equipos docentes y el alumnado ante situaciones de acoso escolar o ante cualquier otra situación que afecte a la convivencia en el centro educativo, con independencia de si estas se producen en el propio centro educativo o si se producen, o continúan, a través de las tecnologías de la información y de la comunicación. El Claustro del profesorado y el Consejo Escolar tendrán entre sus competencias el impulso de la adopción y seguimiento de medidas educativas que fomenten el reconocimiento y protección de los derechos de las personas menores de edad ante cualquier forma de violencia.

3. Las administraciones educativas velarán por el cumplimiento y aplicación de los principios recogidos en este capítulo. Asimismo, establecerán las pautas y medidas necesarias para el establecimiento de los centros como entornos seguros y supervisarán que todos los centros, independientemente de su titularidad, apliquen los protocolos preceptivos de actuación en casos de violencia.

REFERENCIAS

- Bayona, J. y Domingo, A. (2021). School segregation of migrants and their descendants in a dual school system: The case of Barcelona. *Population, Space and Place*, e 2446: 1-14
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/psp.2446>
- Bosada, M. (2023, febrero 2). El abandono escolar temprano aumenta: claves para reducirlo, *educaweb.org*
<https://www.educaweb.com/noticia/2023/02/16/abandono-escolar-temprano-aumenta-claves-reducirlo-21142/>
- Calero, J. (2020, diciembre 4) La población de origen inmigrante en el sistema educativo español - Fundación Europea Sociedad y Educación, *sociedadeducacion.org*
<https://www.sociedadeducacion.org/blog/la-poblacion-de-origen-inmigrante-en-el-sistema-educativo-espanol/>
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Narciso, L. (2018) Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible?. *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 2018, pp. 212-236
https://www.cidob.org/es/articulos/anuario_cidob_de_la_inmigracion/2018/abandono_escolar_prematuro_y_alumnado_de_origen_extranjero_en_espana_un_problema_invisible
doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212
- Colell, E. (2021, febrero 3), Los alumnos extranjeros duplican la tasa del abandono escolar en España, *El Periódico*
<https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20210203/alumnos-inmigrantes-expulsados-aulas-11496069>
- Choi de Mendizábal, A. (2018, diciembre), Desigualdades socioeconómicas y rendimiento académico en España, *Observatorio Social de Fundación La Caixa*.
<https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/-/desigualdades-socioeconomicas-y-rendimiento-academico>
- EDUCAbase. Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa 2022,
<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/epa.html>

- Eresta Plasín, M^aJ. y Mayoral Cortés, V. (Coord.) (2015). La población inmigrante en el sistema educativo español. Oportunidades, retos y desafíos. Liga española de la educación.
<http://ligaeducacion.org/wp-content/uploads/2019/01/Investigacion-interculturalidad-2017.pdf>

- Escudero Muñoz, J. (2005), Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 9, (1), 24.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19720>

- Fabretti, V., Gigliotti, M., Lonardi, M., y Taviani, S. (2022), Collection of good practices at the national and EU level, Save The Children Italy, IMMERSE Project.
https://www.immerse-h2020.eu/wp-content/uploads/2022/08/IMMERSE_D4.1_Extended.pdf

- Fanjul, G., Gálvez, I. y Zuppiroli, J. (2021). Crecer sin papeles en España, Madrid, Save The Children, España
<https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-02/Crecer sin papeles en Espana SC PC.pdf>

- Fernández-Alonso, R, Postigo, A., García-Crespo, F.J, Govorova, E. y Ferrer Blanco, A. (2022), Repetir no es aprender, Save The Children
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2022-09/Informe_REPETIR_NO_ES_APRENDER.pdf

- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España, Fundación La Caixa
<https://gidid.unizar.es/viejo/chen/chaime/asigna/sistemasbienestar/textos/ENGUITA-2010.pdf>

- Fundación FOESSA (2019), Informe FOESSA sobre exclusión y desarrollo social en España
https://www.foessa.es/main-files/uploads/sites/16/2019/06/Informe-FOESSA-2019_web-completo.pdf

- Gil del Pino, M^aC., García Fernández, C. y Manrique Gómez, M. (2017). El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes, Revista de Pedagogía, Universidad Central de Venezuela
<https://www.redalyc.org/pdf/659/65952814006.pdf>

- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación, Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, volumen 13, nº3, 2009.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/7158/rev133ART1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mahía, R. y Medina, E. (2022), Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español, OBERAXE, Mº de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.
https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento_0153.htm
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España.
<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Enseñanzas no universitarias
<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Secretaría General Técnica, Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2021, Informe español.
<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:3922aacd-04c0-45ac-b8d4-4aebb9b96ab5/panorama-2021-papel.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). OCDE. PISA 2018. Informe español.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol/evaluacion-examenes/23505>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones (2022), Las cifras de la educación en España, Curso 2019-2020
<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2019-2020.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e63eb14e-5c21-49ca-be81-90cedfc55144/seie-2023.pdf>
- Motoso, P. (2009) , Relaciones entre familia y escuela desde la diversidad cultural y social, Programa Educación Intercultural, Gobierno Vasco.
https://www.gizartelan.ejgv.euskadi.eus/r45-continm/es/contenidos/informacion/2499/es_2212/adjuntos/Familias%20inmigrantes%20C%20PR3.pdf
- Ortega, S., Cantillo, L. y López, M. (2017), Buenas prácticas educativas en integración de migrantes, Liga española de la educación. <https://ligaeducacion.org/wp-content/uploads/2020/02/LIBRO-BUENAS-PRACTICAS-WEB.pdf>
- Página de [Centro de Estudios Demográficos](#).

- Página de [Instituto Nacional de Estadística](#)

- Ritacco, M. y Amores, F.J (2016), Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. Enseñanza & Teaching, 34, 1-2016, 137-160
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/et2016341137160>

- Rodríguez-Esteban, A. y González-Mayorga, H. (2023). Influencia del profesorado en las actitudes de los alumnos hacia la inmigración. Evidencias desde PISA 2018. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21(3), 85-100.
https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2023_21_3_005

- Sánchez Medero, G. (2012), Políticas migratorias y políticas educativas en España, BARATARIA, Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales N° 13, pp. 159-177, 2012
<https://www.revistabarataria.es/web/index.php/rb/article/view/120>

- Sandín-Esteban, M. P. (2018). [Estudios de casos theory driven: inmigración y éxito escolar](#). MAGIS, REVISTA INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, 11(22), 57-74. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m11-22.ectd>

- Tarabini, A., Jacovkis, J y Montes, A. (2017), Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención, UNICEF Comité Español, Universidad Autónoma de Barcelona.
https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Factores_de_exclusion_educativa_en_espana.pdf

- UNICEF (2017) "Construyendo un futuro: la infancia y la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 en España
https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Infancia_Agenda_2030_Espana_UNICEF.pdf

- UNESCO (2019), Migración, desplazamiento y educación, construyendo puentes, no muros.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>

- Valdés, M., Sancho, M.A y De Esteban, M. (2020), Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español, Fundación Ramón Areces, Fundación Europea Sociedad y Educación.
<https://www.sociedadeducacion.org/core/wp-content/uploads/Indicadores-2020-WEB.pdf>

YMCA