

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



aapae | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 23 Número 127 21 de diciembre 2015

ISSN 1068-2341

---

## Estudio de las Actitudes hacia la Escuela y de las Expectativas Educativas de los Estudiantes de Origen Inmigrante

*Rosa M. Rodríguez-Izquierdo*

Universidad Pablo de Olavide (UPO)  
España

**Citación:** Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2015). Estudio de las actitudes hacia la escuela y de las expectativas educativas de los estudiantes de origen inmigrante. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(127). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2161>

**Resumen:** La continua llegada de población inmigrante al sistema educativo español está produciendo transformaciones sociales. La escuela no es ajena a estos cambios y ha visto incrementado el número de recién llegados procedentes de lugares geográficos muy diversos. Se suele vincular a este alumnado con sujetos con actitudes poco positivas hacia la escuela y con bajas expectativas educativas aunque existen pocos trabajos que indaguen estas representaciones desde los propios sujetos. Este artículo presenta los principales resultados de una investigación cuyo objetivo es, en primer lugar, conocer las actitudes hacia la escuela y las expectativas de los estudiantes de origen inmigrante. Y en segundo, analizar la incidencia del tiempo de permanencia en España y la procedencia geográfica en la percepción de estas cuestiones. Finalmente, se discuten las implicaciones teóricas y prácticas de estos hallazgos. La técnica de investigación utilizada fue la entrevista realizada a 189 estudiantes de educación secundaria y primeros años de bachillerato de la provincia de Sevilla (España) y de procedencia latinoamericana, africana, asiática y de Europa del Este. El estudio concluye que estos estudiantes se sienten fuertemente comprometidos con sus

estudios manifestando un alto sentido de las expectativas educativas con algunas diferencias según el lugar de procedencia y el tiempo de permanencia en el país. Estos datos ponen en entredicho o cuestionan las generalizaciones reduccionistas y estereotipadas que vinculan a los alumnos inmigrantes con bajo rendimiento escolar y actitudes poco positivas hacia la escuela.

**Palabras clave:** Estudiantes de origen inmigrante, actitudes hacia la escuela, expectativas educativas, educación obligatoria, investigación cualitativa.

### **Study about attitudes toward school and educational expectations of immigrant students**

**Abstract:** The ongoing arrival of a number of immigrants to the Spanish educational system is triggering deep social transformations. Year after year, schools clearly see the number of newcomers from different countries increase. Immigrant youth are often linked to negative student attitudes toward school and low educational expectations but few studies inquire about these representations from students' own perspectives. The research method involved conducting interviews with 189 students in secondary and junior high schools of Seville province (Spain) who had immigrant backgrounds from Latin America, Africa, Asia, and countries of Eastern Europe. The study concludes that these immigrant students feel strongly committed to their studies, demonstrating a high sense of educational expectation, and differences existed according to the geographical origin and time in Spain. These data question the stereotyped, reductionist generalizations linking immigrant youth with poor school performance and poor positive attitudes towards school.

**Key words:** Immigrant students, attitudes towards school, educational expectations, compulsory education, qualitative research.

### **Estudo de atitudes em relação à escola e as expectativas educacionais dos alunos de origem imigrante**

**Resumo:** A contínua chegada de imigrantes ao sistema de ensino espanhol está produzindo a mudança social. A escola não é indiferente a estas mudanças e viu aumentado o número de recém-chegados de muito diferentes localizações geográficas. Está muitas vezes ligada a estes estudantes e pessoas com pequenas atitudes positivas em relação à escola e baixas expectativas educacionais, mas poucas obras que estudam essas performances dos próprios assuntos. Este artigo apresenta os principais resultados de uma pesquisa que visa, em primeiro lugar, conhecer as atitudes em relação à escola e as expectativas dos alunos de origem imigrante. Em segundo lugar, analisar o impacto do tempo em Espanha e na origem geográfica na percepção destas questões. Finalmente, são discutidas as implicações teóricas e práticas desses achados. A técnica de pesquisa utilizada foi a entrevista com 189 estudantes do ensino médio e do ensino médio primeiro ano na província de Sevilha (Espanha) e da América Latina, Africano, Asiático e origem europeia oriental. O estudo conclui que esses alunos estão fortemente empenhados em seus estudos que demonstram um elevado sentido de expectativas educacionais são diferenças por local de origem e tempo de residência no país. Estes dados lançam dúvidas ao questionar as generalizações reducionistas e estereotipadas que ligam as crianças imigrantes com fraco desempenho escolar e as atitudes menos positivas em relação à escola.

**Palavras-chave:** Alunos de origem imigrante, atitudes em relação à escola, expectativas educacionais, educação obrigatória, a pesquisa qualitativa.

## **Introducción**

En nuestro país, el fenómeno migratorio es una realidad relativamente reciente. A pesar de ello, este fenómeno tiene una especial incidencia en el ámbito educativo. El número de alumnado no universitarios de origen inmigrante en el sistema educativo español ha sufrido un importante

aumento en la última década<sup>1</sup>. Las diferentes procedencias geográficas han alterado la realidad del mapa escolar que se manifiesta cada vez más heterogénea, con la dificultad que conlleva dar respuesta pedagógica a la variabilidad cultural presente en las aulas.

Esta realidad se ha convertido en un tema de estudio relevante en múltiples niveles. Particularmente, si tenemos en cuenta que diversos estudios en los últimos años asocian la presencia de este alumnado con bajos niveles de rendimiento (Calero y Oriol, 2013; Nusche, 2009; OECD, 2006) y con la caída en el rendimiento del alumnado español (Salinas y Santín, 2012) y, por ende, con el deterioro de la calidad del sistema educativo. Con esta identificación se suele caer en la simplificación a la hora de asociar el rendimiento académico únicamente a las variables étnicas del sujeto (esencialismo), sin profundizar en que esta variable se relaciona con otras variables como: el nivel de concentración de alumnado inmigrante en la red escolar pública, con los vínculos sociales y afectivos con sus pares, con la organización escolar y curricular, con la baja participación de las familias inmigrantes o con la baja capacitación del profesorado para su desempeño en contextos interculturales, entre otros.

En consecuencia, existe en el imaginario social la creencia infundada de que el alumnado inmigrante tiene en general bajo rendimiento escolar, actitudes poco positivas hacia la escuela y que baja el rendimiento académico del resto de escolares que no tienen la condición de extranjeros. Sin embargo, la diversidad de situaciones que concurren en estos estudiantes no siempre está relacionada con su país de origen. Que un grupo de individuos proceda de un país específico, no significa forzosamente que posean las mismas experiencias, hayan sido escolarizados durante el mismo tiempo, que tengan las mismas actitudes hacia la escuela o las mismas expectativas educativas. Con frecuencia, se tiende a identificar a todo el colectivo de alumnado inmigrante con un único grupo, por lo general con mayor escasez de recursos económicos. Como apuntan Gutierrez y Rogoff (2003) se hace necesario examinar las diferencias intergrupales para reducir los estereotipos que hacen homogéneos el comportamiento de todos los grupos étnicos. Los referentes culturales ayudan a contextualizar las situaciones pero no son las únicas variables que hay que analizar. De acuerdo con Portes et al. (2010: 772). “hay factores como la procedencia o el tiempo de residencia que también pueden condicionar las expectativas educativas de esta población”. En nuestro contexto contamos con muchos estudios pertinentes a la población inmigrante pero son relativamente pocos en los que se segrega la muestra en función del contexto de estas variables. De ahí, la importancia de este trabajo.

El objetivo principal de este estudio es conocer las actitudes hacia la escuela y las expectativas educativas de los jóvenes de origen inmigrante. De acuerdo a la literatura anglosajona (Portes y Rumbaut, 2001; Portes y Rumbaut, 2006; Portes y Zhou, 1993; Zhou et al., 2008) estos aspectos han resultado claves como predictores del éxito futuro y en nuestro contexto su comprensión es muy limitada particularmente desde la perspectiva de los implicados. Es prioritario, por tanto, efectuar estudios sobre el perfil actitudinal hacia la escuela de los alumnos de procedencia inmigrante en nuestro país y de sus expectativas educativas lo que permitiría diseñar intervenciones educativas más ajustadas. Nos proponemos también explorar en qué medida su procedencia geográfica y el tiempo de permanencia en España incide en estas percepciones que tienen los estudiantes de origen inmigrante.

---

<sup>1</sup> Según la evolución del alumnado extranjero escolarizado en las enseñanzas de régimen general se observa una tendencia fuertemente ascendente pasando de 307.151 alumnos y alumnas de origen inmigrante durante el curso 2002/2003 a 755.156 durante el 2012/2013 (MEC, 2013).

## Marco Teórico

En este apartado se citan algunos estudios sobre las actitudes hacia la escuela y las expectativas educativas llevados a cabo en el ámbito anglosajón y a los escasos trabajos desarrollados en el Estado español.

En los EE.UU. y otros países con una larga trayectoria inmigratoria ya consolidada, las explicaciones aportadas por la investigación sobre las actitudes hacia la escuela y las expectativas educativas de los estudiantes de origen inmigrante han sido abundantes. La creciente población de este alumnado en España ofrece una oportunidad para comprobar las hipótesis existentes en base a la información proveniente de esos países.

Si nos centramos solamente en los orígenes étnicos son muchos los estudios que hablan de que se encuentran diferencias actitudinales dentro de las minorías étnicas (Gibson & Ogbu, 1991; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001, 2007). Existen ciertos grupos que parecen presentar un menor rendimiento académico (mexicanos, chicanos, afroamericanos, etc.), mientras que otros consiguen sobresalir, consiguiendo incluso mejores resultados que la población autóctona como es el caso de los estudiantes asiáticos-americanos, conocidos como la «minoría modelo» en los EE.UU. El alto éxito académico alcanzado por estos estudiantes ha sido bien documentado en la literatura (Fuligni, 1997; Kasinitz, Mollenkof, Waters & Hodaway, 2008; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001; Zhou et al., 2008) y ha servido para explicar las diferencias intergrupales entre las minorías étnicas procedentes de la inmigración y particularmente las trayectorias de éxito y continuidad educativa de este grupo.

A pesar de la discontinuidad cultural, entre las experiencias y los valores de casa y la escuela que experimentan muchas minorías étnicas a lo largo de su escolaridad (Ogbu, 1982) existen evidencias de que los estudiantes de origen inmigrante suelen permanecer en la escuela más tiempo que la mayoría de sus compañeros autóctonos de la misma edad. Así lo han constatado repetidamente en EE.UU. (Fuligni, 1997; Kao & Thompson, 2003; Kao & Tienda, 1998; Portes & Rumbaut, 2001). En Europa también hay evidencias que plasman un mayor grado de ambición educativa por parte de los jóvenes inmigrantes por ejemplo, Brinbaum y Cebolla (2007), a propósito de los jóvenes marroquíes en Francia.

Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) encontraron que los estudiantes de origen inmigrante poseen actitudes más positivas hacia la escuela que los estudiantes autóctonos. No obstante, Suárez-Orozco (2007) comprobaron que los jóvenes inmigrantes muestran actitudes más negativas hacia la escuela a medida que aumenta el número de años en el país de acogida. Estos autores sugieren que el contacto de los inmigrantes con ciertas estructuras socioeconómicas y culturales de la población norteamericana parece estar asociado negativamente a las actitudes académicas. Por lo que “es necesario distinguir entre distintas generaciones de población de origen inmigrante, ya que los patrones de resultados académicos varían significativamente según la generación y el país de origen” (Suárez-Orozco, 2007: 49). Rumbaut (2004; 2005) y Kasinitz et al. (2008) también obtuvieron resultados similares. Es decir, coinciden en que los escolares de origen inmigrante empiezan a manifestar menos interés hacia la escuela a medida que pasan más tiempo en el país de acogida, sus expectativas educativas iniciales bajan y la adaptación se hace más similar a la que muestran los estudiantes autóctonos. Es decir, que el tiempo de permanencia en el país de origen no siempre constituye un factor protector para el éxito educativo de estos estudiantes.

Análogas conclusiones se encuentran en los trabajos que se entroncan con la *teoría de la asimilación segmentada* (Portes & Zhou 1993; Portes & Rumbaut, 2001, 2006; Portes, Fernández-Kelly & Haller, 2009) y, más concretamente, en su traducción, necesariamente interconectada con el resto de elementos considerados en ella, de los modelos de incorporación a la sociedad de acogida,

también denominados de *aculturación selectiva, consonante o disonante* (Rodríguez-Izquierdo, 2010 a; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001).

Los mismos educadores se asombran al ver cómo, al contrario de lo que se esperaría según la arraigada teoría de la asimilación, las actitudes positivas hacia la escuela de muchos estudiantes de segunda y tercera generación de latinos descienden (Rumbaut, 2005). Es decir, aunque el logro académico y la adquisición de la lengua de la segunda generación son mayores que la de sus padres, no todas las influencias que recibe esta generación son positivas. Concretamente Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Todorova (2008) y Portes & Rivas (2011) redundan en factores tales como la importancia del lugar de nacimiento, el origen y el tiempo de residencia en la sociedad receptora como predictores de actitudes hacia la escuela. En este sentido, estudios realizados en ese contexto también muestran que las actitudes hacia la escuela y las expectativas educativas están muy relacionadas con el éxito-fracaso en el sistema educativo (Rodríguez-Izquierdo, 2010b).

Sin embargo, desde la literatura existen también algunos factores que explican por qué algunos estudiantes tienen mayor compromiso con las expectativas académicas a pesar de las trabas del propio sistema educativo (Rodríguez-Izquierdo, 2010a y 2010b). Por ejemplo, las sociólogas de la inmigración, Kao & Tienda (1998) señalan que la actitud hacia la escuela de las familias inmigrantes se caracteriza por un optimismo general acerca de las oportunidades en el nuevo escenario que explica, parcialmente, las expectativas que se transmiten a los hijos/as hacia el éxito escolar. En este sentido, las expectativas que tanto las familias como estos estudiantes tienen con relación a las oportunidades que la escuela pueda traerles en el futuro juegan un papel fundamental. En general, estos niños aprenden, en parte de sus padres, que la escuela les ayudará a progresar y que, con su esfuerzo y dedicación podrán obtener “éxito” en la sociedad de acogida. Para ello cuentan con el apoyo familiar, lo que se refleja en su disposición para estudiar y superar las barreras que puedan encontrar en el propio sistema.

Estas altas expectativas del alumnado inmigrante, aprendidas evidentemente en el ámbito familiar, se van construyendo a lo largo del tiempo, una vez que el grupo familiar se asienta y conoce las reglas de funcionamiento del sistema educativo y social de acogida y las posibilidades que éstos ofrecen. En este sentido, a pesar de la precaria situación en la que una parte importante de estas familias se encuentran, postergan la opción del regreso al país de origen por las posibilidades educativas que puedan alcanzar sus hijos e hijas si permanecen en el país de acogida, en este caso España, donde el derecho a la educación es una garantía independientemente de la situación legal en la que se encuentren los padres.

En el contexto español, se han realizado un número significativo de investigaciones sobre las distintas dimensiones que inciden en el rendimiento de este colectivo como el dominio de la lengua (Chireac & Sansó, 2009; Huguet et al., 2011; Lapresta, Huguet & Janés, 2010; Lapresta et al., 2010). En concreto, y aunque mayormente se centran en el análisis de las tasas de fracaso escolar, debemos hacer también mención de los trabajos de Mesa y Sánchez (1996), Serra (1997) y Fullana, Besalú & Vilà (2003), o Montes (2002). Sin embargo, en lo que respecta al análisis de las actitudes hacia la escuela y las expectativas educativas de estos estudiantes no disponemos de tantos trabajos. En este estudio, consideramos estas dos cuestiones fundamentales y tomamos en consideración el país de origen y el tiempo de permanencia en España como posibles variables para explorar la posible variabilidad en la percepción de estos estudiantes sobre estas cuestiones.

En este trabajo, siguiendo a Madariaga, Huguet, & Lapresta (2013) se entiende la actitud como una perspectiva evaluativa desde la que examinamos cualquier cuestión del entorno, en virtud de la cual nos predisponemos a proceder de una manera determinada. En este sentido, entendidas como posicionamiento vital implica que las actitudes jueguen un papel fundamental en los procesos de implicación escolar, dado su carácter mediador entre la persona y el contexto.

La literatura en este ámbito es casi unánime al confirmar que las aspiraciones y expectativas son predictores importantes de la vida que conseguirán las nuevas generaciones, el modo como los jóvenes inmigrantes ven su futuro en el país de acogida y el modo como perciben sus posibilidades educativas. Se conciben las aspiraciones educativas como el nivel educativo que quisiera o desearía llegar conseguir y las expectativas, como lo que cree que va a llegar a realizar en su futuro escolar. Es decir, como aquello que los estudiantes esperan realizar y concretar durante su vida académica. La literatura científica indica que las expectativas pueden contribuir a superar las barreras que puedan encontrar en el camino y que se refleja en su persistencia en los estudios y en el compromiso con las tareas escolares. Puede decirse que funcionan como condición necesaria del logro, en el sentido de que “las personas que aspiran a obtener un alto nivel educativo o unos buenos resultados académicos puede que lo consigan o puede que no, pero lo que es seguro es que aquellas que no aspiran a dicho nivel o a dichos resultados no los alcanzaran” (Portes et al., 2010: 793).

Este estudio parte del marco conceptual (Figura 1) proporcionado por Suárez-Orozco et al. (2008). En particular, se centra en la actitud hacia la escuela y las expectativas educativas. La investigación ha demostrado que éstas contribuyen en el esfuerzo y perseverancia que estos estudiantes ponen cuando se enfrentan a determinados retos. En definitiva, representan un mecanismo que media entre el conocimiento y la acción y que determinan, junto con otras variables, el éxito de las propias acciones.

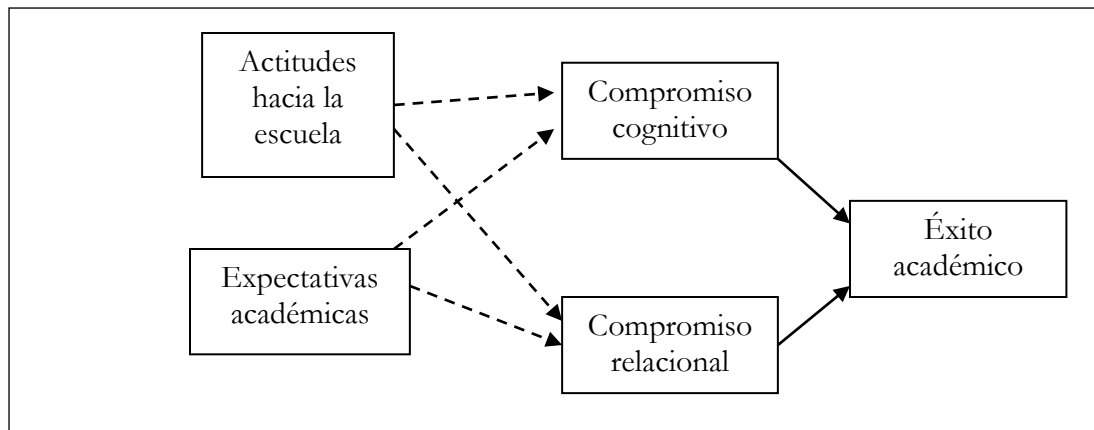


Figura 1. Modelo conceptual de Suárez-Orozco et al. (2008).

Fuente: Suárez-Orozco et al. (2008).

## Metodología

Partimos de la convicción de que cualquier metodología de investigación es válida si se aborda con sistematización y con rigor (Denzin & Lincoln, 2011). En este trabajo se optó por un estudio cualitativo, de corte descriptivo-interpretativo, por tratarse de un estudio que busca la comprensión en profundidad de una realidad desde el punto de vista de los participantes. Como ya se ha comentado y partiendo del modelo teórico anteriormente referido que nos sirve de guía los objetivos del estudio son los siguientes:

- Detectar las actitudes hacia la escuela de los alumnos de educación secundaria y primeros años de bachillerato de la provincia de Sevilla y de procedencia latinoamericana, africana, asiática y de Europa del Este.
- Identificar las expectativas educativas de estos estudiantes.

- Explorar posibles diferencias en sus actitudes y expectativas en función del país de procedencia y del tiempo de residencia en el país de acogida.

## **Participantes**

La población objeto de estudio la constituyen los adolescentes inmigrantes de 12 a 19 años, de ambos sexos y de todas las nacionalidades de origen presentes en los centros estudiados. Este rango de edades en España corresponde a alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y primeros años de Bachillerato. Los estudiantes de origen inmigrante que cursan estos niveles de enseñanza en Sevilla y provincia ascienden a un total de 4.146 alumnos en el curso 2010-2011 (MEC, 2013).

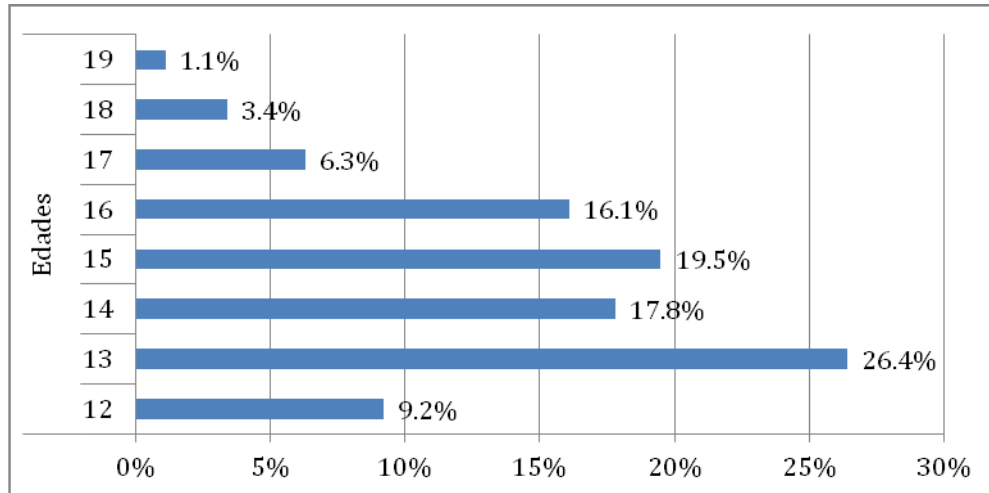
En nuestro contexto no son muy frecuentes los trabajos centrados en educación secundaria y primeros años de bachillerato en lo que se refiere al alumnado de origen inmigrante. Siendo varias las razones que justifican la elección de esta edad y estos niveles educativos en este trabajo. En primer lugar, coincide con un periodo crítico en el que se construye las identidades de los adolescentes (Erikson, 1968), construyen sus representaciones de futuro en la sociedad de acogida y aprenden a calibrar sus ambiciones. En segundo lugar, en estos niveles educativos se concentran un alto porcentaje de alumnado extranjero matriculado en el sistema educativo español<sup>2</sup>, por lo que necesitamos conocer hacia dónde se enfocan las perspectivas académicas de estos estudiantes. En tercer lugar, es en estos niveles educativos donde se producen las mayores dificultades para la integración escolar de los estudiantes de manera general. Por último, por tratarse de jóvenes adolescentes y con una edad suficiente para articular sus actitudes y expectativas particularmente en lo que se refiere a la dimensión educativa. En definitiva, para la selección de la muestra nos interesaba esta edad y estos niveles educativos con los que se corresponde y en los que se encuentran los mayores retos del sistema educativo español y sobre los que hay pocos estudios realizados al respecto en España.

Para la selección del tamaño de la muestra se recurrió a la fórmula de poblaciones finitas utilizando la hipótesis más desfavorable de máxima indeterminación ( $p=q=50$ ). En esta fórmula se trabaja con un nivel de confianza del 95.5% y un error muestral de  $\pm 3$ . La muestra obtenida asciende a un total de 189 sujetos, utilizando la técnica del muestreo por conglomerados en la que los centros educativos constituyen las unidades muestrales.

Como se puede apreciar en las Gráfica 1 y 2, los estudiantes encuestados son adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 19 años ( $M=14.4$ ;  $DT=3.84$ ). En su mayoría hacen primer ciclo de la Secundaria Obligatoria.

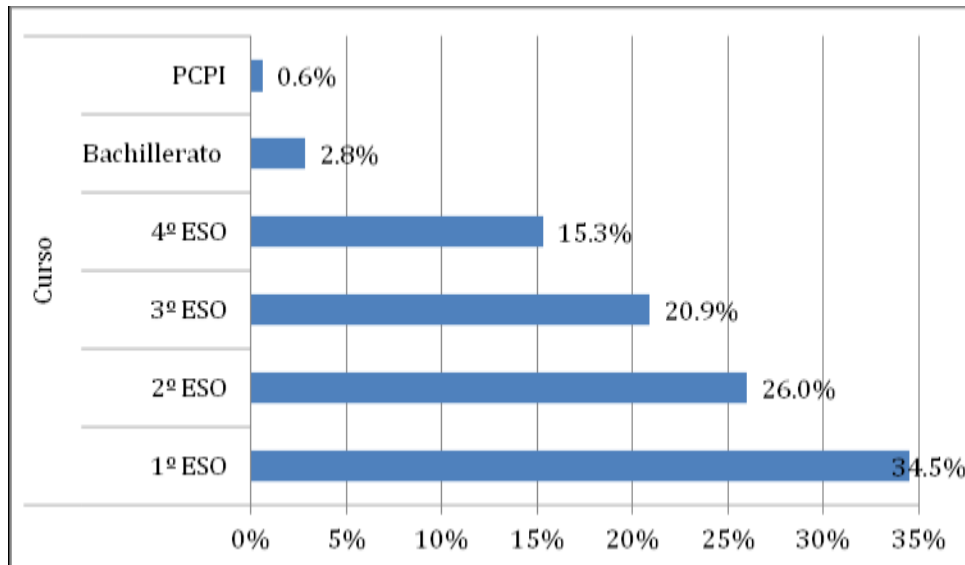
---

<sup>2</sup> Según el Ministerio (2013) en el curso 2012 la participación de estos alumnos en la educación no universitaria se situó en un 9.43% del total, con un 9.02% en educación primaria y un 11.29% en ESO.



Gráfica 1. Porcentajes de distribución de la muestra según edad.

Fuente: Elaboración propia.

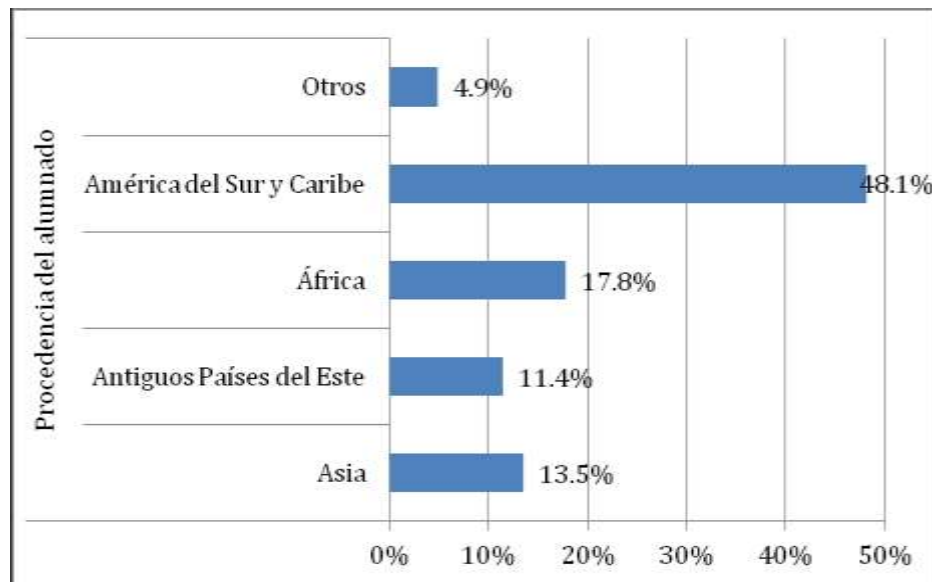


Gráfica 2. Porcentajes de distribución de la muestra según curso.

Fuente: Elaboración propia.

Los orígenes de la muestra son extremadamente variados. Su procedencia geográfica se indica en el Gráfica 3. Como podemos evidenciar el colectivo que tiene mayor peso en la muestra es el procedente de América del Sur y del Caribe (48.1%), seguidos de los africanos (17.8%), asiáticos (13.5%) y de los países de la antigua Europa del Este (11.4%). En la categoría de otros, hemos integrado procedencias muy dispares tales como europeos, norteamericanos, israelitas, entre otros.

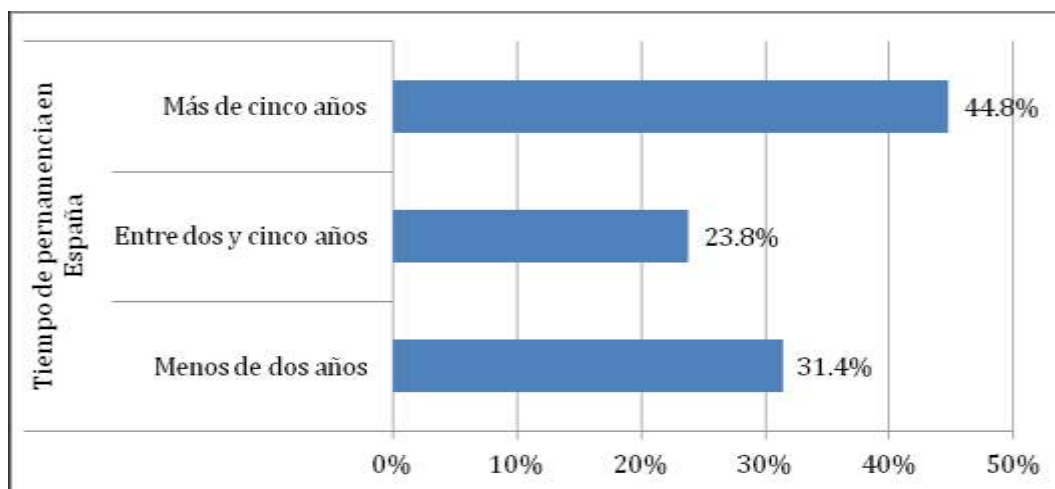




Gráfica 3. Porcentajes de distribución de la muestra según lugar de procedencia.

Fuente: Elaboración propia.

Una variable muy importante en nuestro estudio es el tiempo que los estudiantes llevan en España. En este caso, para la asignación de categorías se prestó especial atención a los trabajos de Suárez-Orozco (2007). Como se observa en la Gráfica 4, el 31.4% lleva menos de dos años, el 23.8% entre 2 y cinco años y el 44.8% lleva más de cinco años en España.



Gráfica 4. Porcentajes de distribución de la muestra según años de permanencia en España.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en la Tabla 1 recogemos algunos otros datos demográficos de la muestra como el sexo, el tipo de centro educativo y la ubicación en función del tipo de centro en el que están escolarizados los chicos y chicas (públicos o concertados).

Tabla 1.  
Otros datos demográficos de la muestra

Característica	Valores	Colegios Públicos	Colegios Concertados	Total
Tipo de centro educativo	Número	24	3	27
	%	88.88	11.11	100
Ubicación del Centro	Sevilla			
	Número	8	1	9
	%	26.62	3.70	33.33
Provincia	Número	16	2	18
	%	59.25	7.40	66.66
Muestra	Número	161	28	189
	%	85.18	14.81	100
Sexo	Masculino			
	Número	75	14	89
	%	39.68	7.40	47.08
Femenino	Número	89	11	100
	%	47.08	5.82	52.91

Fuente: Elaboración propia.

Las cifras de la tabla indican que la muestra se compone, en su gran mayoría, de jóvenes de origen inmigrante que asisten a colegios públicos aunque una minoría se encuentra escolarizada en colegios concertados, la mayoría de ellos católicos. Este resultado refleja datos coincidentes con las estadísticas disponibles (MEC, 2013).

### Instrumento

La investigación se lleva a cabo mediante la técnica de la entrevista semi-estructurada. Se escogió esta técnica por su utilidad para comprender las actitudes, motivaciones y percepciones desde la perspectiva de los implicados (King & Horrocks, 2010) idónea para el objetivo de este trabajo.

En las entrevistas se utilizó un guión de preguntas que seguían los principios indicados por estos autores:

- a) distribución de las preguntas relativas al mismo tema en grupos, y
- b) secuenciación de las cuestiones con el fin de asegurar la exhaustividad de las respuestas y de disminuir las repeticiones y el cansancio del entrevistado y del entrevistador.

Las preguntas fueron diseñadas para enfocar la conversación pero eran suficientemente abiertas como para que el entrevistador pudiera orientar la dirección del discurso. Los ejes temáticos de la entrevista aparecen recogidos en la Tabla 2 que estaban organizados en tres grandes bloques: datos de identificación de los participantes, actitudes hacia la escuela y expectativas educativas de los entrevistados.

Tabla 2.

*Preguntas para la entrevista*

Datos de Identificación
Curso
Edad
Sexo
País de origen
Tiempo de estancia en España
Actitudes hacia la escuela
¿Qué significa para ti la escuela?
¿Cómo explicarías su importancia?
¿A qué le das más importancia a las tareas escolares o a ayudar en tu casa?
¿Para ti que es más importante hacer la tarea o salir con tus amigos?
¿Cuál es la finalidad de la escuela para ti?
Expectativas educativas
¿Qué nivel de estudios desearías llegar a conseguir?
¿Qué nivel de estudios crees que llegarás a conseguir?
¿Crees que sacarás buenas notas en la escuela?

*Fuente:* Elaboración propia.

### Procedimiento

Una vez seleccionados los participantes definitivos se concertaron las citas, según los casos, a través del director, del jefe de estudios o del orientador del centro. Para llevar a cabo las entrevistas por regla general se dedicó la hora de tutoría y se procuró un lugar tranquilo como el despacho del director o del orientador. En algunos casos nos encontramos con limitadas habilidades lingüísticas en castellano de los participantes para lo que obtuvimos el apoyo de un mediador cultural del centro o de alguna ONG colaboradora.

Las entrevistas tuvieron una duración de entre 45 a 60 minutos aproximadamente y fueron grabadas en audio para su posterior transcripción. Previamente se pidió el consentimiento de los padres.

### Análisis de Datos

El análisis de datos se llevó a cabo en dos fases en las que participaron dos investigadoras. La primera supuso la fragmentación del texto en unidades de análisis, utilizando como unidad los enunciados completos con significado que se seleccionaron a partir de las respuestas a las preguntas de nuestra entrevista. Para el diseño del sistema de categorías y subcategoría se siguió un proceso inductivo en línea con la propuesta de la *Grounded Theory* de Corbin & Strauss (2008). Para ello, como describe Corbin & Strauss (2008) y Saldaña (2013), las transcripciones fueron leídas y releídas con la intención de dejar que los datos hablasen por sí mismos y de buscar los temas que emergen en las narrativas. En un segundo momento se contrastaron esos datos en sesiones de discusión y se desestimaron aquellas categorías y relaciones en las que no se logró un acuerdo unánime siguiendo el procedimiento de “juicio de expertos” y “triangulación” (Gibbs, 2012), lo que permitió contrastar la codificación inicial hecha por cada una de las investigadores y consensuar la mejor asignación para

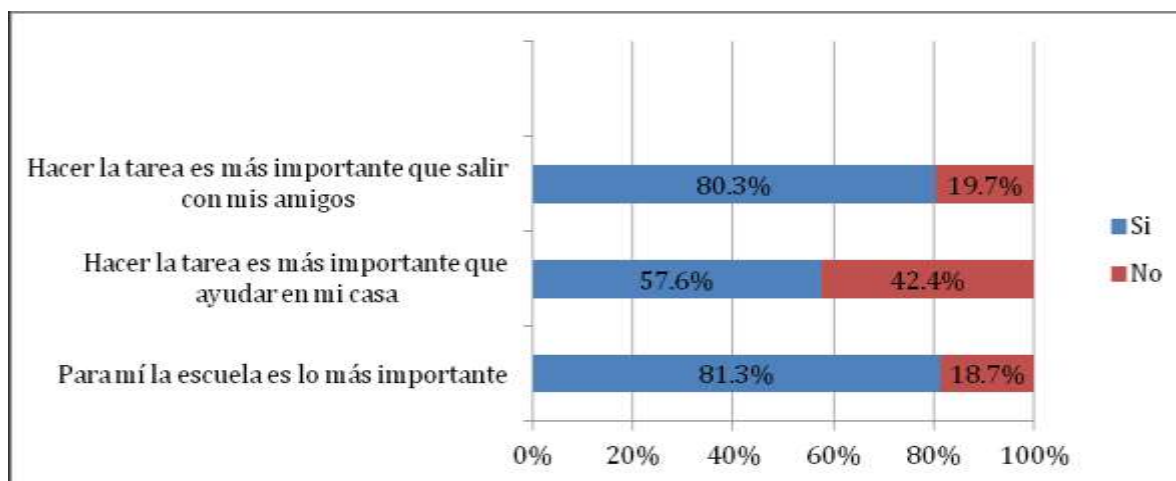
cada fragmento. Se llegó a un porcentaje de acuerdo interjueces del 97% lo que permite afirmar que este trabajo reúne los requisitos de fiabilidad y consistencia interna necesarios para satisfacer las exigencias metodológicas en este tipo de investigación (Krippendorff, 2013). Para facilitar el análisis de contenido se utilizó el programa *QSR N-Vivo 10* que nos permite transformar los datos textuales en datos numéricos para su tratamiento cuantitativo.

## Discusión y Resultados

En este apartado se exponen los resultados en función de los objetivos que se proponen en este estudio. Para ello, se utilizan datos cuantitativos a la vez que algunos fragmentos ilustrativos de los discursos producidos por los estudiantes.

### Actitudes hacia la Escuela

Los participantes coinciden ampliamente en señalar que la escuela es muy importante para ellos. Llama la atención como se muestra en la Gráfica 5 que más del 81.3% contesta que junto con sus familias la escuela es lo más importante en este momento de sus vidas. Algo parecido sucede cuando se les pregunta sobre la importancia de hacer las tareas escolares (80.3%) con respecto al hecho de salir con amigos (19.7%). Sin embargo, los porcentajes casi se equilibran cuando se comparan las tareas escolares (57.6%) y las domésticas (42.4%).



Gráfica 5. Importancia de la escuela, salir con amigos y ayudar en la casa.

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas obtenidas en esta pregunta nos muestra un perfil de alumnado que tiene una alta consideración por la escuela, a la vez que tienen sentido de responsabilidad doméstica. Se aprecia en estos resultados que para ellos la escuela es una prioridad. Se trata de una posibilidad que consideran privilegiada y de la que son conscientes que sus padres han sacrificado mucho para darles una mejor oportunidad en su educación por lo que han tenido que dejar atrás su país y sus familiares. Una de las entrevistadas lo expresa así:

“Mis padres han sacrificado mucho para que mis hermanos y yo tengamos más oportunidades de las que ellos tuvieron en mi país. Estuvimos cinco años separados antes de que me pudieran traer aquí. Ellos trabajan muchas horas así que yo ayudo en casa con mis hermanos pequeños y en las tareas domésticas pero primero hago mis

deberes” (Estudiante de origen colombiana que llegó a España hace más de cinco años).

Cuando se les pregunta por la importancia de la escuela la gran mayoría coincide en que la escuela prepara para mejorar, progresar, avanzar, salir adelante. Esa importancia se manifiesta en la siguiente afirmación que subraya la conciencia que estos estudiantes tienen de la movilidad social que representa una buena educación particularmente en su caso al proceder de otro contexto geográfico:

“Una de las razones por las cuales mis padres me trajeron aquí es para darme una buena educación. En mi país la mayor parte del tiempo o no podía ir a la escuela o la escuela estaba cerrada. Mis padres no tienen estudios y se dieron cuenta de que en España los estudios son muy importantes sobre todo para personas como nosotros que no somos de aquí. Además el colegio me permite conocer las costumbres de aquí y hacer amigos. Si no viniera a la escuela esto no sería tan fácil. Ahora yo conozco muchas cosas de España y, a veces, se las explico a mis padres porque en sus trabajos no le enseñan nada. Yo tengo mucha suerte de poder aprender cosas en la escuela” (Estudiante de origen ecuatoriano que llegó a España hace tres años y medio).

En concordancia con ello, un número de participantes subraya que en la escuela es donde está aprendiendo el idioma y que eso es vital para su incorporación al futuro mercado de trabajo y a la sociedad en general. Uno de ellos lo expresa así:

“Cuando llegué aquí no sabía nada de español. Al principio fue muy difícil. Me sentía muy sola y echaba mucho de menos a mis amigos y todo lo de mi país. Poco a poco he ido aprendiendo más y más. La maestra me ayuda mucho. Hablando se aprende. Además la lengua es muy importante para poder trabajar cuando termine mis estudios y ahora en la tienda de mis padres cuando les ayudo. Mis padres saben menos español que yo y yo les tengo que ayudar. Por eso tengo que aprovechar la escuela para aprender bien el idioma. Ahora aún me cuesta a veces porque en casa hablamos chino pero me esfuerzo y estoy progresando” (Estudiante de origen chino que llegó a España hace 7 años).

En los dos últimos testimonios es posible apreciar como los estudiantes se dan cuenta que hay diferencias entre sus padres y ellos y entienden que su progreso es gracias al papel de la escuela. También tienden a valorar muy positivamente la ayuda que reciben y se sienten agradecidos a los profesores. No obstante, son conscientes que sin su esfuerzo el progreso es en vano. Particularmente se sienten muy apoyados por sus familias.

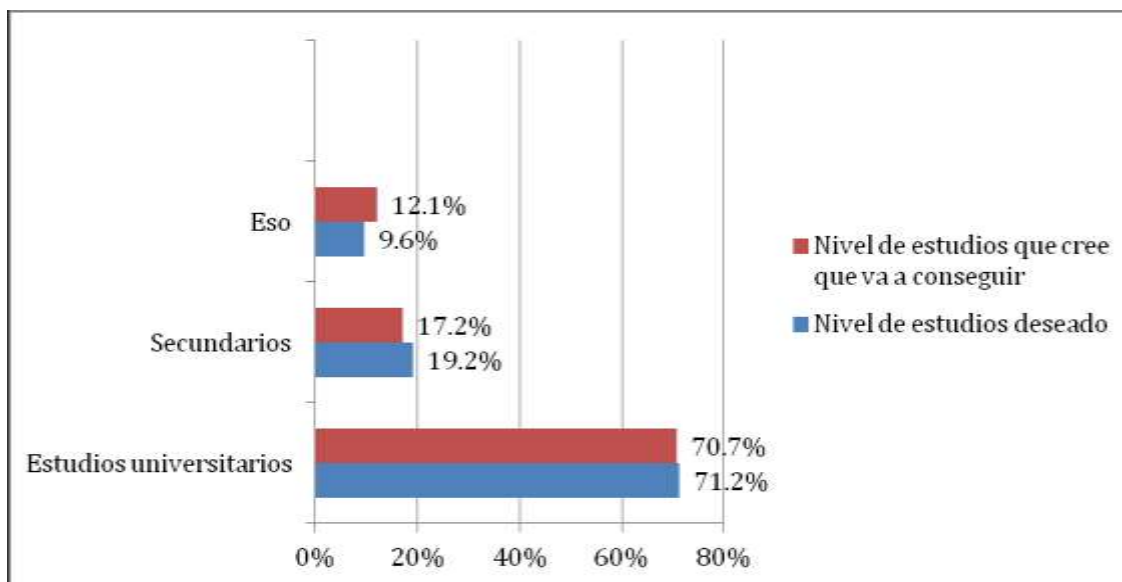
En su inmensa mayoría los entrevistados orientan sus respuestas al futuro y al trabajo, a la incorporación a la sociedad a largo plazo y, en este sentido, ven la escuela como un puente que les llevará a estar mejor integrados socialmente y a tener mejores oportunidades laborales.

## **Expectativas Educativas**

Con respecto a la pregunta “¿Qué nivel de estudios desearías llegar a conseguir?” la Gráfica 6 muestra que un elevado número aspira a conseguir estudios superiores de carácter universitario (71.2%). A esta variable se le denomina “Aspiraciones educativas”. Cuando se comparan estos resultados con los datos obtenidos en la pregunta “¿Qué nivel de estudios crees que llegarás a conseguir?”, correspondiente al nivel de educación que realmente los jóvenes confían en poder alcanzar. Estas son las “Expectativas educativas”, un número importante de estos adolescentes cree

también que alcanzará niveles educativos altos: estudios universitarios un 62.7%, que sumado a la enseñanza secundaria no obligatoria (22.2%), nos lleva a la conclusión de que el alumnado inmigrante tiene altas expectativas académicas. Los datos apoyan tres conclusiones: Primero, la estrecha relación que estos estudiantes establecen entre el valor que conceden al éxito escolar y a la escuela. Segundo, llama la atención que sólo un bajo porcentaje (15.1%) tiene expectativas de alcanzar solo niveles educativos básicos. Tercero, no existe una brecha entre aspiraciones y expectativas.

En general, si comparamos el deseo explícito (las aspiraciones de futuro) con la expectativa (lo que realmente creen que llegarán a conseguir) puede decirse que las apreciaciones sobre el nivel de estudios que quieren llegar a conseguir y el que creen que conseguirán son muy altas y el nivel de divergencia o la variabilidad en la respuesta es prácticamente inexistente entre aquello a lo que se aspira y aquello que se cree que se conseguirá (entre uno y tres puntos según los niveles educativos). Se puede afirmar, en consecuencia, que existe un deseo expreso y una creencia de que serán capaces de conseguirlo y de superar lo que haga falta para llegar a obtener un alto nivel educativo. Esta tendencia encaja con el optimismo manifiesto por Kao & Tienda (1998) acerca de las posibilidades que la población encuentra en su futuro y al valor que le conceden a la escuela para conseguir sus aspiraciones.



Gráfica 6. Nivel de estudios deseado y nivel de estudio que creen que terminarán.

Fuente: Elaboración propia.

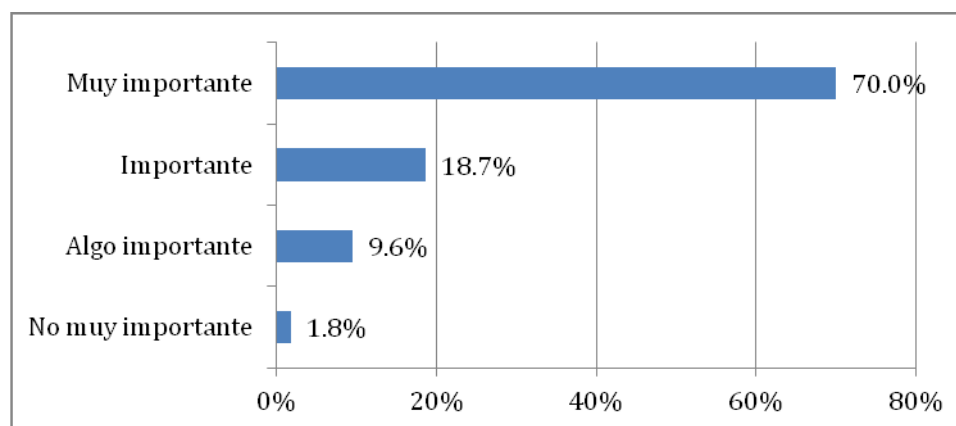
Así lo ilustran, por ejemplo, las siguientes palabras de una chica de origen rumano que llegó con doce años, incorporándose a 1º de ESO, y que cursaba 3º cuando fue entrevistada:

Mis padres siempre me han dicho que los estudios es lo más importante y la razón por la que ellos vinimos aquí. Yo no los puedo defraudar pues para mi es una oportunidad muy buena como ellos me dicen. Hago los deberes todos los días, presto atención en clase y me esfuerzo todo lo que puedo porque quiero llegar a la universidad y hacer una carrera para llegar a ser alguien en la vida y demostrarles a mis padres que ha merecido la pena su trabajo. Ellos trabajan muy duro para que yo trabaje y mi trabajo es estudiar y sacar buenas notas. (Estudiante de origen rumano que llegó a España hace 5 años).

Por lo demás, es relevante apuntar que siempre hacen alusión al sacrificio que han hecho sus padres y a las expectativas que sus padres tienen sobre ellos y que ellos no quieren “defraudar”. Parece como si tuvieran una obligación moral hacia ellos o una deuda que tienen que devolverles. A la mayoría les gustaría terminar una carrera universitaria o estudios superiores en general. Así encontramos una diferencia manifiesta importante entre los que quieren hacer estudios universitarios (71.2%) o quedarse solo con la ESO (9.6%). Es decir, son muy conscientes de que lo que les puede llevar a tener “éxito” en la sociedad de acogida es la educación. Además cuentan con el apoyo familiar, lo que se refleja en su disposición para hacer las tareas escolares y para esforzarse en lo que sea necesario para superar las barreras escolares o lingüísticas que se puedan encontrar en el camino.

La Gráfica 7 expresa la importancia que el alumnado inmigrante concede a sacar buenas notas. Un alto porcentaje (70%) considera que es muy importante sacar buenas calificaciones, lo que sumado al 18% que lo considera importante, alcanza un porcentaje muy elevado (88.7%). Por lo que podemos concluir que el alumnado de origen inmigrante otorga un gran valor al éxito escolar. En este sentido, los resultados indican que el compromiso con el progreso académico es un componente que se refleja en la actitud positiva del estudiante para obtener buenos resultados en las tareas académicas. Este factor, según el modelo teórico de Suárez-Orozco et al. (2008) tiene incidencia en el éxito escolar y juega un papel central para el éxito que desean alcanzar en la escuela.

Por tanto, según los resultados se puede concluir que la población objeto de este estudio se caracteriza por una posición positiva en dimensiones que desde una perspectiva teórica son explicativas del éxito académico (Rodríguez-Izquierdo, 2010a, 2010b). Por lo que los resultados avalan globalmente las conclusiones fundamentales derivadas del marco teórico a pesar de ser estudios llevados a cabo en el ámbito anglosajón.



Gráfica 7. Importancia de sacar buenas notas en la escuela.

Fuente: Elaboración propia.

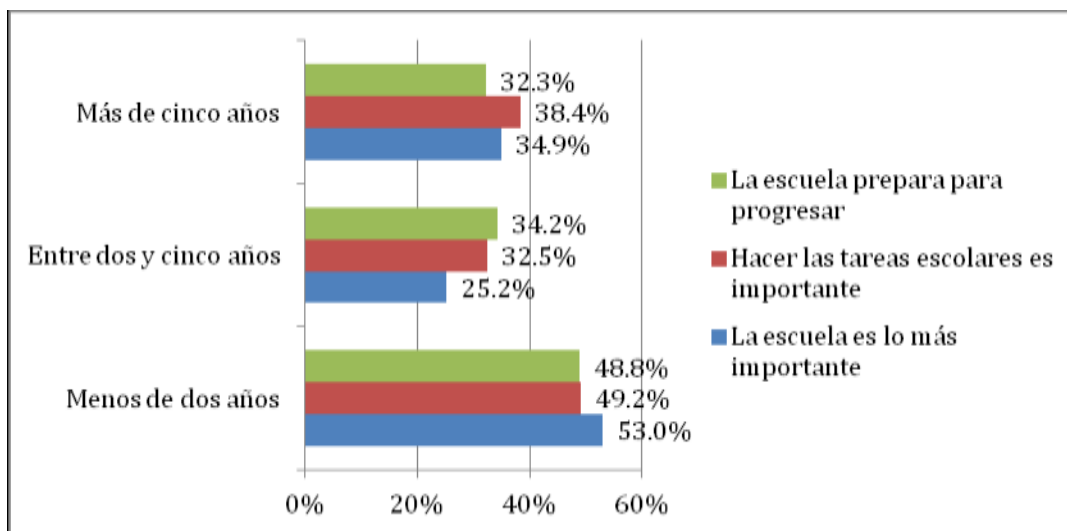
Los estudiantes están en algunos casos en el programa de altas capacidades que tiene la Junta de Andalucía. Se sienten muy motivados y cuentan con el respaldo de sus familias. Un estudiante manifiesta lo siguiente:

“Tengo que sacar buenas notas para poder llegar bien a la universidad. Sé que en España esto es importante para elegir lo que quieres. Me lo ha dicho mi tutor y la orientadora. Además en casa no se conforman con menos y yo tengo que responder. Cada vez que saco una buena nota me animo más y quiero algo mejor. Me sorprende que algunos de mis compañeros no se den cuenta de lo importante que es esto para el futuro. Yo no me dejo influir por ellos pero, a veces, se ríen de mí. En mi casa lo saben y me apoyan mucho aunque ellos no me pueden ayudar

con las tareas escolares. Poe eso depende de mí” (Estudiante de Bulgaria que llegó hace 3 años).

### Tiempo de Permanencia en España y Procedencia Geográfica

Por otra parte, en este estudio nos interesaba indagar la posible variabilidad en las actitudes hacia la escuela en función de los años de permanencia en España de los estudiantes de origen inmigrante. En principio, según se muestra en la Gráfica 8 no se obtienen diferencias significativas en las respuestas en cuanto a los años de permanencia en España, en relación a las variables de nuestro estudio. Es decir, los años de permanencia no parecen influir ni en la actitud hacia la escuela. Lo que nos llevan a pensar que, en nuestro contexto, *para poder concluir algo más significativo*, necesitamos más tiempo y una trayectoria más larga de estos jóvenes *en el sistema educativo español para poder reconsiderar la variable tiempo de permanencia en el país de origen*.



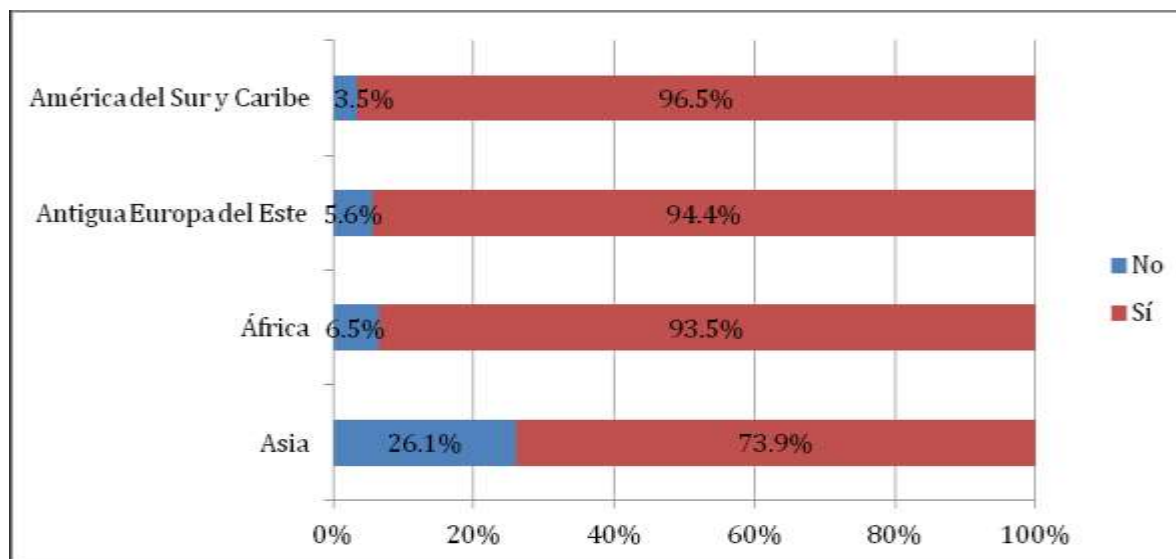
Gráfica 8. Actitud hacia la escuela y años de permanencia en España

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la procedencia geográfica, los resultados obtenidos nos indican que se obtiene una diferencia entre los distintos grupos de origen en relación con la cuestión de si la escuela prepara para progresar. Con objeto de conocer la posición de los grupos de estudiantes inmigrantes respecto a esta cuestión elaboramos la Gráfica 9.

La lectura del Gráfica 9 nos permite precisar que los estudiantes de origen latinoamericano tienen una valoración más alta que el resto de los colectivos en esta variable (96.5%) y que los asiáticos son los que tienen una valoración más baja con relación al resto de los grupos de procedencia (73.9%). Es decir, se puede decir que son los latinoamericanos los que tienen más fe en la existencia de oportunidades de movilidad ascendente que puede aportar la escuela.

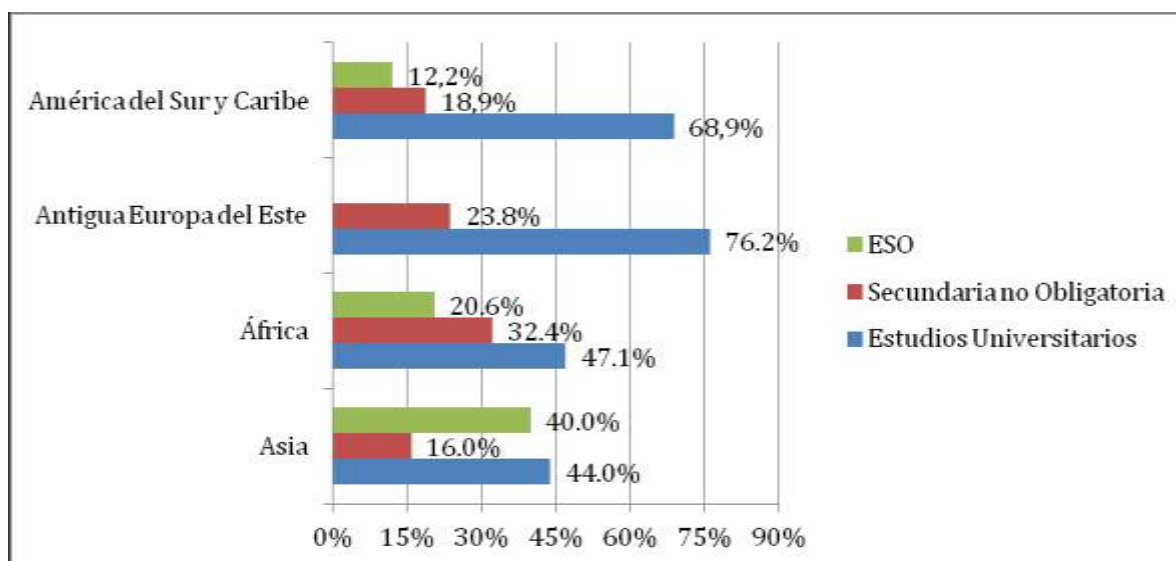




Gráfica 9. Alumnado inmigrante según procedencia geográfica respecto a si la escuela prepara para progresar.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la cuestión de las expectativas educativas es el grupo de Europa del Este el que manifiesta una expectativa más elevada como indica la Gráfica 10. El 76.2% indica que piensan llegar hasta estudios universitarios y el 0% estudios de ESO. Por el contrario, en el grupo de estudiantes de Asia los niveles de expectativas se equiparan entre los estudios universitarios (44%) y la ESO (40%). El grupo de alumnado latinoamericano también tiene altas expectativas educativas, ya que el 68.9% se orienta a los estudios universitarios.



Gráfica 10 Alumnado inmigrante según procedencia geográfica respecto a las expectativas académicas.

Fuente: Elaboración propia.

Por los datos encontrados en este estudio se puede concluir que el origen geográfico resulta ser una variable relevante en cuanto a las expectativas educativas y a la concepción de que la escuela

prepara para progresar. Sin embargo, en este aspecto los resultados no son concurrentes con los aportados por la literatura norteamericana respecto a las expectativas de los estudiantes asiáticos-americanos en EE.UU. Aunque son consistentes con los encontrados por Yiu (2011) y los de Gibson & Carrasco (2009) quienes sugieren que hay algo único en la población inmigrante china en España como son el bajo nivel educativo de los padres, el desconocimiento del idioma y la predisposición de estos jóvenes para desarrollar una orientación empresarial. Es decir, manifiestan aspiraciones para el autoempleo y el emprendimiento como objetivos de futuro que no les permite priorizar los estudios de educación superior, lo que tiene que ver con una estructura de oportunidades más rígida para las personas inmigrantes en España. Lo que Yiu (2011: 12) denomina las “expectativas invertidas”.

En este sentido, y de acuerdo con Gibson & Carrasco (2009) podemos afirmar que parece que el fenómeno tiene rasgos comunes en distintas latitudes y que esos rasgos aparecen modulados por las características de las propias migraciones y su interacción con dimensiones estructurales y étnicoculturales del país en cuestión. Este hecho implica la necesidad de estudiar las características específicas del alumnado inmigrante en cada país antes de pensar en cómo ajustar las medidas educativas.

De nuevo, éste dato abre una línea de indagación de interés desde la perspectiva cultural en nuestro contexto en la que cabría comprobar el papel que juega el tipo y la escolarización previa y el modelo de escolarización del país de acogida. La biografía individual y la sociedad de origen marcan un proceso de integración diferente en cada escolar y, no necesariamente en todos los casos, supone problemas de adaptación educativa. En consecuencia, conocer las actitudes y expectativas educativas distinguiendo la variable procedencia geográfica, nos facilitará las claves necesarias para entender la situación de cada caso, huir de los estereotipos y considerar a cada persona en su complejidad social y cultural teniendo en cuenta que la cultura de referencia no determina siempre el proceso individual.

En resumen, estos resultados indican que la procedencia geográfica es un factor relevante para comprender la valoración de los estudiantes hacia la escuela como medio para progresar y las expectativas académicas en cuanto al nivel educativo que se espera alcanzar que marca diferencias entre estos diferentes grupos de origen.

En consecuencia, conocer las actitudes y expectativas educativas distinguiendo la variable procedencia geográfica, nos facilita las claves necesarias para entender la situación de cada caso, huir de los estereotipos y considerar a cada persona en su complejidad social y cultural teniendo en cuenta que la cultura de referencia no determina siempre el proceso individual.

## Conclusiones

De manera global, los resultados obtenidos nos llevan a la conclusión de que los estudiantes de origen inmigrante tienen, en general, una actitud muy positiva hacia la escuela y que tienen altas expectativas educativas. Todo ello puede resultar sorprendente para quienes mantienen visiones reduccionistas y estereotipadas que vinculan a la población de origen inmigrado con bajas expectativas y por lo tanto con bajo niveles de rendimiento. Sin embargo, de acuerdo a las evidencias de este estudio no resulta riguroso ni preciso asociar bajas expectativas educativas con estudiantes inmigrantes, al menos en el caso de la muestra estudiada.

Por otra parte, en cuanto al análisis de las posibles variables explicativas de las actitudes, los años de permanencia en España no se manifiestan como variable significativa que incida en las concepciones de la escuela y las expectativas académicas de los estudiantes de origen inmigrante. Nuestros datos son coincidentes con las investigaciones de Huguet, Chireac, Navarro & Sansó (2011) y Madariaga, Huguet & Lapresta (2013) sobre las actitudes lingüísticas de la población

inmigrante. Sus resultados demuestran que los estudiantes que llevan más años viviendo en el país muestran actitudes más positivas hacia el catalán.

Por último, este estudio contribuye, en primer lugar, a aportar evidencias y datos que propicien un mayor conocimiento del perfil actitudinal del alumnado de procedencia inmigrante en el contexto andaluz, lo que permitiría diseñar políticas e intervenciones educativas inclusivas más ajustadas desde una perspectiva educativa de atención a la diversidad. En segundo lugar, los datos encontrados en este trabajo tienen repercusiones respecto a generalizaciones reduccionistas y estereotipadas con las que se suele vincular el lugar de procedencia con unas determinadas actitudes hacia la educación y el logro escolar futuro, al menos en el contexto estudiado. El estudio demuestra el peso que tienen las actitudes y expectativas académicas que se proponen los adolescentes de diferentes orígenes geográficos que pueden resultar de interés para el profesorado en general y para los orientadores en particular. Los datos encontrados en este trabajo cuestionan manifestaciones negativas hacia el alumnado inmigrante y a la vez dejan patente la gran diversidad entre este colectivo. En tercer lugar, este trabajo tiene una proyección social en cuanto que es previsible que la población inmigrante se asiente en nuestro país y se quede a vivir de manera permanente entre nosotros. Por lo que si la educación es un factor clave para lograr la promoción personal y sociolaboral es preciso facilitar, a todos los estudiantes de origen inmigrante, los requisitos educativos pertinentes para satisfacer sus expectativas educativas y cursar sus estudios con éxito lo que garantizará una mayor integración sociocultural y económica dentro del estado/nación.

### **Limitaciones de la Investigación y Prospectiva**

En este estudio se utilizó la metodología cualitativa por lo que es preciso señalar que no tiene la pretensión de ser representativo a escala estadística. Por tanto, dichas conclusiones deben interpretarse atendiendo a las particularidades del estudio. A pesar de ello, los resultados tienen una función descriptiva e interpretativa. El valor de los hallazgos reside en su carácter tentativo y en la posibilidad de que puedan ofrecer claves para interpretar fenómenos cercanos en contextos con características más o menos equivalentes. El trabajo puede ser completado con otros estudios de carácter cuantitativo que permita confirmar la validez de las variables estudiadas: tiempo de permanencia y procedencia geográfica en las actitudes hacia la escuela y las expectativas educativas del alumnado de origen inmigrante.

Por un lado, desde nuestro punto de vista, necesitamos una explicación de naturaleza multidimensional e interdisciplinar que conjugue aspectos sociales-culturales y estructurales y aspectos micro como los que nos aporta la investigación de corte cualitativo (Conchas, 2001; Kasinitz et al., 2004; Louie, 2001; Nieto, 1992; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 1995, 2001), exponiéndonos lo que suele ocurrir en la dinámica organizativa del centro educativo, del aula, el currículo, las actitudes del profesorado, etc. No debemos perder de vista la dinámica interna de los centros educativos como elementos sustanciales para la posible intervención educativa así como el papel que juega el tipo y la escolarización previa y el modelo de escolarización del país de acogida. En ambos sentidos, la investigación sigue abierta.

Por otra parte, no podemos descartar los factores familiares y sociales que afectan las circunstancias de estos jóvenes. Por tanto, sería de interés conocer las variables socio-económicas de las familias estudiadas y ver cómo incide esta variable en las actitudes hacia la escuela y las expectativas educativas de esta población. Por lo que sería también interesante para trabajos prospectivos complementar el estudio con otros instrumentos de recogida de datos como las historias de vida para conocer la experiencia personal de estos chicos y chicas y las características socio-económicas-culturales de sus familias.

Para finalizar, señalaremos otra de las posibles líneas de investigación prospectiva tiene que ver con la influencia del género o las diferencias que ésta variable pueda tener sobre las actitudes de la población inmigrante hacia la escuela y las expectativas educativas. En los resultados educativos de los estudiantes en las escuelas a nivel nacional e internacional se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres a favor de las niñas. Sería interesante constatar cómo son esas diferencias entre las poblaciones minoritarias en relación a estas cuestiones.

## Referencias

- Brinbaum, Y., & Cebolla, H. (2007). The school careers of ethnic minority youth in France: Success or disillusion? *Ethnicities*, 7, 445–476. <http://dx.doi.org/10.1177/1468796807080237>
- Calero, J., & Oriol, J. (2013). *El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en Pisa 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Conchas, G. Q. (2001). Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino school engagement. *Harvard Educational Review*, 71, 475–504. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.71.3.280w814v1603473k>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage (3<sup>rd</sup> ed.).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds) (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage (4<sup>th</sup> ed.).
- Erikson, E. H. (1968) *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Fuligni, A. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The Roles of family background, attitudes and behavior. *Child Development*, 68(2), 351–363. <http://dx.doi.org/10.2307/1131854>
- Fullana, J., Besalú, X., & Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen Africà a l'escola*. Girona: CCG.
- Gibson, M., & Ogbu, J. U. (Eds.) (1991). *Minority status and schooling*. New York, NY: Garland.
- Gibson, M., & Carrasco, S. (2009). The education of immigrant youth: Some lessons from the U.S. and Spain. *Theory Into Practice*, 48(4), 249–257. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840903188118>
- Gibbs, G. R. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gutierrez, K. D., & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practices. *Educational Researcher*, 32, 19–25. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X032005019>
- Huguet, A., Navarro, J. L., Chireac, S. M., & Sansó, C. (2009). Edad de llegada y lengua de la escuela. Consideraciones a partir de un estudio con alumnado inmigrante. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62(3), 219–229.
- Huguet, A., Chireac, S., Navarro, J. L., & Sansó, C. (2011). Tiempo de estancia y aprendizajes lingüísticos. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura & Educación*, 23(3), 355–370. <http://dx.doi.org/10.1174/113564011797330252>
- Kao, G., & Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education*, 106, 349–384. <http://dx.doi.org/10.1086/444188>
- Kao, G., & Thompson, J. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, 417–442. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100019>
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J. H., & Waters, M. C. (Ed.) (2004). *Becoming New Yorkers: Ethnographies of the new second generation*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J., Waters, M., & Holdaway, J. (2008). *Inheriting the city. The children of immigrants come of age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.

- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lapresta, C., Huguet, A., & Janés, J. (2010). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación*, 353, 521-547.
- Lapresta, C., Huguet, A., Janés, J., Navarro, J.L., Chireac, S., Querol, M. & Sansó, C. (Ed.). (2010). *Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración. Los escolares ante la diversidad lingüística y cultural*. Madrid: MEC.
- Louie, V. (2001). Parents' aspirations and investment: The role of social class in the educational experiences of 1.5- and second-generation Chinese Americans. *Harvard Educational Review*, 71, 438-474. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.71.3.lv51475vjk600h38>
- Madariaga, J.M., Huguet, A. & Lapresta, C. (2013). Actitud, presión social y educación inclusiva en aulas con diversidad lingüística y cultural. *Educación XX1*, 16(1), 305-328.
- Mesa, M.C., & Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid: CIDE.
- Ministerio de Educación (2013). *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*. Madrid: MEC.
- Montes, R. (2002). *La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. Situación y resultados dos años después*. In II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York, NY: Longman.
- Nusche, D. (2009). *What works in migrant education? A review of evidence and policy options*. OECD Education Working Papers, 22. Paris: OECD publishing.
- OCDE (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- Ogbu, J, U. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13, 290-307. <http://dx.doi.org/10.1525/aeq.1982.13.4.05x1505w>
- Portes, A., Aparicio, R., Haller, W., & Vickstrom, E. (2010). Moving ahead in Madrid: Aspirations and expectations in the Spanish second generation. *International Migration Review*, 44(4), 767-801. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1747-7379.2010.00825.x>
- Portes, A., Fernández-Kelly, P., & Haller, W. (2009). The adaptation of the immigrant second generation in America: A theoretical overview and recent evidence. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), 1077-1104. <http://dx.doi.org/10.1080/13691830903006127>
- Portes, A., & Rivas, A. (2011). The adaptation of migrant children. *The future of children*, 21(1), 219-246. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.2011.0004>
- Portes, A., & Rumbaut, R. (2001), *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Los Angeles, CA: University of California Press and Russell Sage Foundation.
- Portes, A. & Rumbaut, R. (2006). *Immigrant American. A portrait*. Berkeley, CA: The California University Press.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 530, 74-96. <http://dx.doi.org/10.1177/0002716293530001006>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2010a). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XX1*, 13(1), 101-123.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2010b). Éxito y fracaso escolar de la primera y la segunda generación de estudiantes de origen inmigrante. *ESE. Estudios sobre Educación*, 19, 97-118.
- Rumbaut, R. (2004). Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00232.x>

- Rumbaut, R. (2005). Turning points in the transition to adulthood: Determinants of educational attainment, incarceration, and early childbearing among children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28, 1041-1086. <http://dx.doi.org/10.1080/01419870500224349>
- Salinas, J. & Santín, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006. *Revista de Educación*, 358, 382-405.
- Serra, J. M. (1997). *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic y classe social*. Barcelona: Horsori.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (2007). Education. In M. C. Waters & R. Ueda (Eds.). *The new Americans. A guide to immigration since 1965* (pp. 243-257). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yiu, J. (2011). The case of Chinese youths in Spain and their low educational ambitions. Retrieved from [http://www.princeton.edu/cmd/working-papers/ILSEG%20Papers/wp1102d-ChineseinSpain\\_Draft1.pdf](http://www.princeton.edu/cmd/working-papers/ILSEG%20Papers/wp1102d-ChineseinSpain_Draft1.pdf)
- Zhou, M., Lee, J., Vallejo, J., Tafoga-Estrada, R., & Xiong, Y. (2008). Success attained, deterred, and denied: Divergent pathways to social mobility in Los Angeles new second generation. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 620, 37-61. <http://dx.doi.org/10.1177/0002716208322586>

## Sobre la Autora

### Rosa M. Rodríguez-Izquierdo

Universidad Pablo de Olavide (UPO)

[rmrodizq@upo.es](mailto:rmrodizq@upo.es)

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Profesora Titular de Universidad de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla. España). Con anterioridad ha trabajado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y en el CEU San Pablo. Investigadora y profesora visitante en el Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS) de Madrid. Disfrutó de la beca Ruth Kennedy de la Comisión Fulbright y estuvo como Visiting Professor en la Universidad de Harvard en varias ocasiones. También ha sido profesora visitante en la Texas Tech University, la Católica Pontificia de Perú, la Católica Universidad de Uruguay, la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Santo Domingo y la Universidad del Atlántico (Colombia), y en diversas universidades australianas (Sydney, Melbourne y Brisbane). Ha participado en numerosas experiencias de intercambio a través de los Programas Europeos Sócrates-Erasmus (Alemania, Irlanda del Norte, Lituania, Finlandia, Dinamarca, Francia, Noruega, Italia, Grecia, Turquía, entre otros). Ha dirigido y formado parte de proyectos de investigación financiados por entidades como el *Center for Research on Culture, Development and Education*, el MECD, el CIDE, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Pablo de Olavide, la Diputación y el Ayuntamiento de Sevilla o distintas Fundaciones. Sus líneas de investigación son: educación intercultural y formación del profesorado, migración y educación, educación superior. En torno estas temáticas ha publicado artículos en Revistas Científicas con evaluación anónima, presentado comunicaciones en congresos internacionales y ha pronunciado conferencias de carácter científico en universidades como Standford, Harvard, Florida State University y North Florida University.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9432-1280>

---

# archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 23 Número 127 21 de diciembre 2015

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

---

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

**Armando Alcántara Santuario** IISUE, UNAM  
México

**Claudio Almonacid** University of Santiago, Chile

**Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia,  
España

**Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona,  
España

**Jose Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales,  
Chile

**Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para  
la Evaluación de la Educación, México

**María Caridad García** Universidad Católica del  
Norte, Chile

**Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de  
León, España

**Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad  
Iberoamericana, México

**Inés Dussel** DIE-CINVESTAV,  
Mexico

**Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de  
Madrid, España

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana,  
México

**Verónica García Martínez** Universidad Juárez  
Autónoma de Tabasco, México

**Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla,  
España

**Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de  
Baja California, México

**Alma Maldonado** DIE-CINVESTAV  
México

**Alejandro Márquez Jiménez** IISUE, UNAM  
México

**Jaume Martínez Bonafé**, Universitat de València,  
España

**José Felipe Martínez Fernández** University of  
California Los Angeles, Estados Unidos

**Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de  
Perú,

**Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones  
Economicas – UNAM, México

**Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de  
Zulia, Venezuela

**Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada,  
España

**Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín,  
Argentina

**Paula Razquin** Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga,  
España

**Daniel Schugurensky** Arizona State University,  
Estados Unidos

**Orlando Pulido Chaves** Instituto para la  
Investigación Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico IDEP

**José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de  
Colombia

**Miriam Rodríguez Vargas** Universidad  
Autónoma de Tamaulipas, México

**Mario Rueda Beltrán** IISUE, UNAM  
México

**José Luis San Fabián Maroto** Universidad de  
Oviedo, España

**Yengny Marisol Silva Laya** Universidad  
Iberoamericana, México

**Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña,  
España

**Antoni Verger Planells** University of Barcelona,  
España

**Mario Yapu** Universidad Para la Investigación  
Estratégica, Bolivia



education policy analysis archives  
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Kevin Kinser**, (University of Albany)

**Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder  
**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin,  
Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi** Jefferson County Public Schools in  
Golden, Colorado

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** California State University, San  
Jose

**Antonia Darder** Loyola Marymount University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education  
Research and Policy

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** McREL International

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State  
University

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina  
Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** University of Bristol

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard** University of Southern  
California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois,  
Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California, Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas,  
Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts,  
Dartmouth

**Laurence Parker** University of Utah

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Washington State University

**Felicia C. Sanders** Institute of Education Sciences

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** Arizona State University

**Cally Waite** Social Science Research Council

**John Weathers** University of Colorado, Colorado  
Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** Los Angeles Education Research  
Institute

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)  
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Dalila Andrade de Oliveira** Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Paulo Carrano** Universidade Federal Fluminense, Brasil

**Alicia Maria Catalano de Bonamino** Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

**Fabiana de Amorim Marcello** Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

**Alexandre Fernandez Vaz** Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

**Gaudêncio Frigotto** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

**Alfredo M Gomes** Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

**Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** Universidade Federal de São Carlos, Brasil

**Nadja Herman** Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

**José Machado Pais** Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

**Wenceslao Machado de Oliveira Jr.** Universidade Estadual de Campinas, Brasil

**Jefferson Mainardes** Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

**Luciano Mendes de Faria Filho** Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Lia Raquel Moreira Oliveira** Universidade do Minho, Portugal

**Belmira Oliveira Bueno** Universidade de São Paulo, Brasil

**António Teodoro** Universidade Lusófona, Portugal

**Pia L. Wong** California State University Sacramento, U.S.A

**Sandra Regina Sales** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

**Elba Siqueira Sá Barreto** Fundação Carlos Chagas, Brasil

**Manuela Terrasêca** Universidade do Porto, Portugal

**Robert Verhine** Universidade Federal da Bahia, Brasil

**Antônio A. S. Zuin** University of York